

O EDUCAR PELA PESQUISA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Cristiane da Silva Umbelino (UNB)

cristiane.umbelino@hotmail.com

Maria de Jesus Castro de Oliveira (UNB)

majesuscastro@hotmail.com

RESUMO

Vários são os estudos que têm procurado analisar as diferentes formas de ensino e aprendizagem e as concepções dos educadores, sobre o processo de aquisição de dados, fundamentos e noções, dentro da sociedade do conhecimento, que tem como foco o capital humano que é o grande produtor de qualquer tipo de informação. Antes, o professor como único detentor de conhecimento, tinha posse da informação e a transmitia da melhor forma, sejam dados históricos, números, leis, dentre outros. E o aluno era receptor de uma única mensagem, a qual ele deveria decifrar e devolver ao primeiro que a usaria como forma de avaliação da aprendizagem daquilo que foi transmitido. Como sujeitos inseridos dentro da sociedade da informação e do conhecimento, no intuito de realizar e tornar a pesquisa cotidiana, é necessário discutir a leitura além de aspectos como fomentação deste conhecimento, pois ela é parte intrínseca deste processo. Fatores como seu papel na compreensão linguística, leitura como forma de diferentes interpretações de um conteúdo, são premissas básicas para um pesquisador. Devemos ir além e potencializar o que confere subsidiar a leitura a favor do professor e do estudante.

Palavras-chave:

Ensino. Literatura. Sociedade.

ABSTRACT

Several studies have sought to analyze the different forms of teaching and learning and the conceptions of educators, about the process of data acquisition, fundamentals and notions, within the knowledge society, which focuses on human capital is the great Of any kind of information. Before the teacher as sole holder of knowledge, he had possession of the information and transmitted it in the way that suited him best, be it historical data, numbers, laws, among others. And the student was the recipient of a single message, which he would have to decipher and return to the first one that would use it as a way of evaluating the learning of what was transmitted. As subjects inserted within the information and knowledge society, in order to carry out and make everyday research, it is necessary to discuss reading as well as aspects as fomentation of this knowledge, since it is an intrinsic part of this process. Factors such as their role in linguistic understanding, reading as a form of different interpretations of a content, is a basic premise for a researcher. We must go beyond and enhance what makes teaching in favor of the teacher and the student.

Keywords:

Literature. Society. Teaching.

1. Introdução

Vários são os estudos que têm procurado analisar as diferentes formas de ensino e aprendizagem e as concepções dos educadores, sobre o processo de aquisição de dados, fundamentos e noções, dentro da sociedade do conhecimento, que tem como foco o capital humano que é o grande produtor de qualquer tipo de informação.

Segundo (SQUIRRA, 2005, p. 65), “há que se refletir se estamos em uma sociedade do conhecimento ou ao menos numa sociedade da informação”. Na atual configuração social, a humanidade deixa suas bases originais na agricultura, posteriormente na manufatura e industrialização, para ingressar na economia da informação, na qual a manipulação da informação é a atividade principal.

Seguindo a linha de pensamento do autor, entendemos que o sujeito dessa sociedade deve então atuar como um instrumentador e utilizador da informação, viabilizando os dados de forma a relacioná-los e aplicá-los, usando todos os recursos existentes e disponíveis, relacionado com as transformações sociais, culturais, econômicas e dominante com a inovação tecnológica.

Antes o professor como único detentor de conhecimento, tinha posse da informação e a transmitia da forma que melhor lhe convencionasse. E o aluno era receptor de uma única mensagem, a qual ele deveria decifrar e devolver ao primeiro que a usaria como forma de avaliação da aprendizagem daquilo que foi transmitido.

Hoje, o estudante tem acesso a todo tipo de mensagem ou dado que ele queira, e este deve saber como acessar essa mensagem, compreender e interpretá-la, deixando de ser passivo e transformando-se no sujeito que busca, aprende, apreende e compartilha essa interpretação através da construção do conhecimento, o que sugere Demo:

É o questionamento e a aprendizagem de teor reconstrutivo que envolve teoria e prática, promotora de um sujeito capaz de história própria, com o desafio de aprender mais do que ensinar. (DEMO, 2006, p. 59)

O Educar pela pesquisa vem ao encontro deste percurso, uma vez que seu critério diferencial dentro da pesquisa é sempre a busca pelo conhecimento, sendo o pesquisador, autor de sua história, que será construída, por meio desses estudos, considerando as singularidades de cada indivíduo dentro de seu contexto social.

2. *A língua portuguesa no educar pela pesquisa*

O ensino de Língua Portuguesa ao longo do tempo, tem sido tema de várias pesquisas e debates sobre como tratar este ensino, no que se refere ao estudo da leitura, escrita e estudo deste signo linguístico. Elencada como disciplina básica na formação do sujeito, que está inserido dentro do contexto do letramento, abordar questões que envolvam esta área, deve ser feito de forma cautelosa e com embasamento teórico suficiente, afim de que considerações sobre, não fiquem soltas ou descontextualizadas.

E dentro do Educar pela pesquisa, essa abordagem não deve ser diferente, sendo a língua portuguesa (doravante LP), considerada elemento de partida para as outras disciplinas, no que tange leitura, compreensão, interpretação e construção de textos que irão ilustrar e/ou direcionar o conhecimento adquirido em todas as áreas pesquisadas.

É importante ratificar aqui o valor do estudo na Norma culta padrão da LP, mesmo ela estando diretamente ligada ao processo de mudança que envolvem aspectos sociais, culturais e políticos que vem ocorrendo ao longo do tempo. Acreditar que as concepções linguísticas dependem exclusivamente do ensino da Gramática é equivocar-se, mas defender a eliminação de seu ensino é contribuir para a perpetuação de uma geração que desconhecerá o uso da tradição gramatical como fonte de ascensão intelectual. O gramático Evanildo Bechara defende:

[...] a língua familiar, por exemplo, deve ser aceita e estudada a partir do ponto de vista linguístico, porém não deve ser ensinada e/ou aprendida na escola, uma vez que este lugar é visto para aquisição e construção de conhecimento científico, o que vai determinar a diferença destes espaços. (BECHARA, 2002, p. 89)

A partir dessa visão, o que se deve esperar de um professor de LP no contexto da sociedade atual, também pode ser ilustrado pelas palavras de Bechara quando diz:

A tarefa do linguista é examinar a língua sem se preocupar com o tipo de variedade, se é variedade regional, se variedade familiar, se é variedade culta. Ele estuda a língua como a língua se apresenta. Já o professor de português, não. O professor de português tem outra tarefa. Se o aluno vem para a escola, é porque ele pretende uma ascensão social. Se ele pretende essa ascensão social, ele precisa levar nessa ascensão um novo tipo de variante. Não é uma variante que seja melhor, nem pior. Mas é a variante que lhe vai ser exigida neste momento de ascensão social. (BECHARA, 2002, p. 109)

Imaginemos os pesquisadores idealizados por Demo, estudantes e professores, em busca da competência do conhecimento inovador, que partiram de um questionamento afim de criticar e intervir, para culminar em uma produção, independente de qual gênero for, sem embasamento considerado no mínimo aceitável, dentro da LP.

A proposta do Educar pela pesquisa, realizada dessa forma, acontecerá de forma insuficiente, pois sem o domínio da LP, o processo fica comprometido, pois não há como construir e reconstruir qualquer iniciativa de pesquisa, sem conhecer as etapas de construção do caminho da linguagem, que perpassam pela gramática, leitura e interpretação de textos.

Desta forma, isso torna-se um dos grandes entraves do Educar pela pesquisa, na área de linguagens, aqui representada pela LP, que é a falta de base do estudante que vem de um sistema educacional, por vezes desgastado, que já deveria ter encerrado um ciclo de ensino e aprendizagem, que não mais se encaixa no contexto atual.

Podemos ilustrar uma situação ao tratar Concordância Nominal e Verbal (CN e CV) com alunos de terceiro ano do Ensino Médio. A construção do conhecimento sofre um atraso no meio do processo, pois para compreender as partes deste eixo, é necessário que as classes gramaticais estejam para CN, assim como a análise sintática esteja para CV, conteúdos estes, que deveriam ter sido assimilados no nono ano do Ensino Fundamental, e que estivessem suficientemente claros, para uma compreensão do primeiro conteúdo. E este é apenas um dos exemplos que demonstram a necessidade de um bom estudo da LP.

Outro fator primordial que deveria ser competência de todos os componentes curriculares, mas é entregue com peso maior a LP, é a importância da leitura para um melhor desenvolvimento da compreensão e interpretação textual em todos os seus níveis, sejam eles uma mensagem escrita, uma linguagem visual ou uma associação entre ambas.

Como sujeitos inseridos dentro da sociedade da informação e do conhecimento, no intuito de realizar e tornar a pesquisa cotidiana, não cabe mais aqui discutir a leitura apenas como fomentação deste conhecimento, pois ela é parte intrínseca deste processo. Fatores como seu papel na compreensão linguística, leitura como forma de diferentes interpretações de um conteúdo, são princípios básicos para um pesquisador. Devemos ir além e potencializar o que confere subsidiar a leitura a favor do

professor e do estudante, ponto que retomaremos no próximo capítulo deste artigo.

Portando, visando uma educação científica, com textos de rigor acadêmico, que possam ser compartilhados em todos os ambientes, há que se promover o estudo da LP ao patamar que antes lhe era reservado, em seu grau de erudição, e tratada como um bem cultural comum, que todos possam alcançar e compreender os níveis de linguagem e como disse (BECHARA, 2002, p. 69) “tornar-se poliglota do próprio idioma”.

3. As ações do professor do educar pela pesquisa na sociedade do conhecimento

Ao pensar em uma palavra nuclear para essa nova fase da educação, surgiram basicamente a escola, o estudante, a pesquisa, o método, o professor. Talvez a junção de todas, desempenhando seu papel sob um viés da educação na sociedade do conhecimento, consiga ilustrar o que é o Educar pela pesquisa na prática. Porém elegemos o professor como peça fundamental para nortear todo este processo.

O educar pela pesquisa implica basicamente um professor leitor e que tenha um conhecimento profundo do seu componente curricular, uma vez que se faz necessário uma intervenção do primeiro para aquisição do conhecimento do estudante, que está sendo construído de forma nova e gradativa.

Um professor que não tem por hábito à leitura e a pesquisa terá maiores dificuldades para auxiliar o neófito nessa transformação pedagógica, não de inversão de papeis, mas de trabalho coletivo e democrático, onde ambos realizarão em conjunto o exercício da democratização do saber, como avalia Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12)

Partindo da reflexão de Freire, retomamos a questão da leitura, que precisa ser considerada como uma das possibilidades deste saber e foi apontada no capítulo anterior. Quando sugerimos ir além, significa realizar intervenções a nível acadêmico nas problematizações que surgem em

torno das práticas e estratégias de leitura. Papel este, que cabe ao professor, que a princípio deverá atuar como mediador no processo de escolha e viabilização dos materiais a serem trabalhados, para que posteriormente o aluno consiga trabalhar com mais autonomia.

Isso ocorre devido a uma falta de maturidade dos estudantes, de uma forma geral, em selecionar e relacionar espaços e produtos de leitura, que irão dar o devido suporte ao processo de aprendizagem dentro da pesquisa. Outro fator a ser considerado, é a vasta quantidade de informações expostas, sobretudo no meio digital. Desta forma, é necessário a orientação do professor, para uma prévia seleção.

Outro fator a ser observado, são algumas considerações muitas vezes descontextualizadas que recorrem sobre o estudante, no que diz respeito a seu desinteresse pela leitura. É necessário um olhar cauteloso, avaliando cada situação, afim de que a questão não se torne falácias sistematizadas por uma série de entraves que prejudicam os docentes no contínuo ato de ler.

É preciso intervir com ações que deverão ser apropriadas para o momento de transição do processo educativo. Práticas como levar o estudante a biblioteca da escola e deixar que ele faça uma “escolha livre” de leitura, a ser realizada em um tempo de estudo de 50 minutos, não é tão eficaz, pois dificilmente ele conseguirá encontrar algo que lhe agrade, e que seja possível iniciar e terminar dentro do tempo proposto.

E esta dificuldade predomina, por que ele não foi orientado ao longo de sua vida escolar a realizar tal tarefa. Varais de revista e jornais, “cantinhos da leitura”, caixinhas decoradas contendo meia dúzia de livros desinteressantes, entre outros, é o que vem sendo lhes ofertado ultimamente e também já não são tão eficazes, e não mais atendem o estudante da sociedade da informação, devendo ser reavaliados ou abolidos das chamadas práticas e estratégias de leitura que a escola deve promover. É preciso seduzi-lo, conforme afirma Pereira:

Acreditamos que o professor de Português/Literatura deve, antes de tudo, ser leitor e proporcionar aos alunos um convívio prazeroso com a leitura, possibilitando, pela leitura da palavra, a ampliação da leitura de mundo. (PEREIRA, 2016, p. 58)

É preciso recuperar o leitor, e dentro do ambiente escolar, essa tarefa é do professor, que necessita partir para o enfrentamento do texto, desde a prévia seleção de bons materiais, que seguirão o perfil do estudante, já conhecido e estudado pelo docente, até a leitura a princípio co-

letiva e orientada, provocando a discussão e a reflexão do texto, não ficando apenas na leitura superficial que aponta tempo, espaço e personagens.

Da mesma forma, isso também deve ocorrer com os textos científicos, o professor orientará a leitura, apontando conceitos, regras, relações, até formar a autonomia do aluno. Ainda seguindo o pensamento de Pereira:

[...] o aparente distanciamento de leitores face às obras literárias prejudica, em nosso entendimento, a construção de leitores autônomos, muitas vezes, pela dificuldade de leitura do literário para além da ideia de “passa-tempo”. (PEREIRA, 2016, p. 60)

Dessa forma, se não temos autonomia na leitura, tão pouco teremos na escrita. Portanto ao considerar a metodologia de ensino do Educar pela pesquisa, inserida dentro de uma nova sociedade, onde encontraremos outras configurações de sujeito, que chegarão a escola em busca de algo que não seja somente a aula, o papel do professor é ser um eterno buscador de toda informação e conhecimento possível, afim de que possa fomentar, despertar e provocar neste sujeito a reflexão e a crítica, presentes no atual contexto.

3. *Apreciar a avaliação*

A avaliação é um dos mecanismos mais preocupantes dentro do Educar pela pesquisa, e que deve ser avaliado – e a redundância aqui é proposital – e reavaliado se necessário, e envolvendo todas as etapas anteriores tratadas neste artigo afim de que se alcance de forma satisfatória o limite e/ou a abrangência esperados para esta metodologia de ensino.

A sociedade de maneira geral vem absorvendo o conceito do Educar pela pesquisa, como uma escola sem provas, onde o aluno aprenderá e será avaliado de outras formas. O que está correto, porém como parte integrante e atuante, dentro deste processo, entendemos que isso é bem maior que somente um instrumento de avaliação deste aluno.

É necessário compreender qual é o papel da avaliação dentro deste processo educativo, que em um primeiro momento, podemos elencar como premissa, torná-la prática contínua e diária, afim de que possam ser observadas todas as etapas de aprendizagem do estudante, usando-a como desafio para tal, ponto culminante na visão de Hoffmann:

O objetivo da avaliação é a aprendizagem. Na sala de aula é acompanhar o processo da construção da aprendizagem do aluno. E a avaliação sem esse foco, sem esse acompanhamento, perde seu significado essencial. (HOFFMANN, 1992, p. 43)

Processando todo o ato pedagógico desenvolvido pelo professor, no que confere planejar, executar, replanejar, e avaliar, - entendendo que esta última ação, pode e deve transitar de maneira não linear entre todas, - o que configura todo caminho para a aprendizagem, tenciono a questionar, se isso pode ser feito de forma a produzir um resultado claro e esperado?

Uma avaliação baseada em um quantitativo de produções, e/ou de registros de pesquisas, usados ainda como comprovantes da atuação escolar do aluno, como efeito de documentar suas ações, seriam o caminho para essa aprendizagem dentro do Educar pela pesquisa?

É possível perceber e estabelecer uma diferença deste ato pedagógico, que parte da pesquisa e culmina na avaliação como um caminho para a aprendizagem e o considerado tradicional, que compreendia lousa, explicação, exercícios, aplicação e correção de prova?

São questões importantes que para serem respondidas com propriedade, devem ser tratadas com muita cautela, observando se todas as ações realizadas durante os momentos de estudo, estão sendo eficazes na tentativa de verificar se o estudante aprendeu e/ou evoluiu dentro deste processo.

E mais uma vez, o professor é palavra nuclear que compreende toda essa metodologia de ensino. Ele entrará como um mediador, auxiliando, desafiando, trabalhando a crítica e autocrítica, fomentando a iniciativa, definindo uma linha a ser percorrida pelos estudantes, para que se tornem o autor da reconstrução do conhecimento, idealizado por Demo.

Porém para a obtenção do sucesso, dentro de toda esta perspectiva de reavaliação das práticas educativas, alguns fatores pragmáticos devem ser considerados. O primeiro e mais importante é o número de alunos que ocuparão cada espaço de estudo, que não deve ultrapassar de quinze, ficando comprometido o processo se isto ocorrer.

Podemos observar que (HOFFMANN, 1992, p. 75) afirma “que o grande problema, é o professor criar uma série de atividades e esperar que todos os alunos reajam da mesma forma.” E dentro da avaliação dita tradicional, quando o aluno não alcança a nota desejada, ele sente-se culpado, o que não deveria ocorrer, pois cada um vai aprender aquele objeto

de conhecimento de forma singular e própria, partindo de toda sua experiência de vida. Desta forma, é necessária uma avaliação de fato individualizada.

Isso não acontecerá de forma adequada com turmas de 25, 30, 40 alunos. O professor não conseguirá avaliar de fato, individualmente cada estudante, dentro de cada contexto sociocultural, o reflexo dessa aprendizagem. É preciso tempo para observar, planejar e replanejar procedimentos adequados para que esta avaliação se torne viável. E este tempo se faz necessário dentro dos momentos de estudo em sala, tanto individual, como coletivamente.

Outra questão, e esta deve estar associada a gestão escolar, é a indisciplina exacerbada que por vezes ultrapassa os limites estabelecidos para um ambiente de aprendizagem. Fator este que deve ser tratado com rigor, para que não se torne um entrave diante de qualquer processo educativo, que a escola atue.

Devido a novas configurações de uma sociedade que tem a liberdade como grande instrumentadora de seus atos, sobretudo entre os jovens, os papéis precisam estar bem definidos no que tangem direitos e deveres dentro da instituição escolar, e precisam envolver a família como principal preceptora deste trabalho.

Ser professor é sempre cuidar para que o aluno aprenda, neste sentido também retomamos o papel de grande importância, que tem a avaliação, e que aponta Hoffmann:

[...] enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. (HOFFMANN, 1992, p.148)

Compreendemos que mais uma vez, o professor é uma das principais chaves para que o caminho para essa avaliação seja possível. A partir de seu olhar individual, de seu olhar ao grupo, ele conduzirá suas ações no intuito de que cada aluno possa aprender respeitando seus limites de recepção e compreensão.

4. Considerações finais

Trazer uma metodologia de ensino como o Educar pela pesquisa, a uma sociedade, que tem como protagonista aquele que produz conteú-

do, e não é mais dependente apenas do que já está pronto, não é apenas inovar, é talvez fomentar o início para outra caminhada rumo a uma educação mais consistente.

Trata-se de um processo, que deve haver um tempo de maturação, afim de que se estabeleça as melhores formas para trabalhar com essa nova concepção de ensino e/ou aprendizagem, formas essas, que serão forjadas pelo empírico e pela pesquisa, no trabalho contínuo do professor e do estudante.

O professor pode ser uma das chaves-mestra para a concretização desta proposta. Por essa razão, é requerido um perfil de docência, que saiba atuar positivamente e criticamente com o que ela oferece, e compreenda as mudanças que seu uso imprimirá em sua prática pedagógica.

Dentro da LP, o professor há de ter como gêneros catalisadores, a gramática e a leitura, usadas não somente como regra, mas como empoderamento de saber construtivo, respeitando as variações linguísticas, mas sempre nivelando seu estudo e compreendendo que por vezes, é o padrão que nos unifica.

No que tange a avaliação, devemos tratá-la como o poema metalinguístico *Catar feijão*, de João Cabral de Melo Neto:

Catar feijão se limita com escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar. (MELO NETO, 1999, p. 56)

A analogia é feita de forma sublime com a escrita, uma vez que os grãos são as palavras que são colocadas no papel e que serão catadas, pesquisadas, separadas com cautela, sobrando as melhores que auxiliarão e darão sentido na construção de um texto.

Podemos entender que *O catar feijão*, não se encaixa somente na avaliação, mas em todo este processo educativo, pois temos que criar, investigar o que é relevante, retirar os excessos, trabalhar as dificuldades e deixar prevalecer uma organização, para oportunizar ao estudante uma dimensão onde o fulcro será autoria individual e coletiva, concomitante com seu desenvolvimento pessoal crítico-reflexivo, que o tornará o protagonista da sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Evanildo. *O ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2002.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional Edusp, 1976.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MELO, J. C. N. *Catar feijão*. In: _____. *Obras completas*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
- PEREIRA, Danglei de Castro. Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula. *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 9, 2016, p. 56-72, Sinop: Unemat, 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2337/0>Acesso em: 11 março. 2021.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SQUIRRA, S. C. M. Sociedade do Conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J.M.; SATHLER, L. *Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação*. São Paulo: Unesp, 2005. p. 56-71.

**O ESTILO E O DE VIR: O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO
DA LÍNGUA(GEM) NA LITERATURA**

Carlos Eduardo Herculanano Jardim (UFT)

cadujardim01@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

As concatenações acerca dos estudos da língua(gem) nos preceitos literários, engendram significações que nos permitem vivenciar e degustar sentidos e sensações criativas que ocorrem por sua vez, por meio do entressar das palavras nos momentos de leitura e escrita. Os sentidos e as sensações vivenciadas resultam em individualizações e estilos, que possibilitam ao ser, perceber novos sentidos e novas significações da vida. Pretende-se então com este trabalho, propor uma degustação do processo de individualização e/ou metamorfoses da língua(gem), como premissa criativa, a partir da experimentação estilística do devir no acontecimento. Percorre-se ainda pelos agenciamentos e rizomas da língua(gem) que, como constructo imanente do pensar, transforma seus fluxos e suas potências em novos aprendizados.

Palavra-chave:

Língua(gem). Literatura. Metamorfose.

RESUMEN

Las concatenaciones a cerca de los estudios de la lengua (el lenguaje) en los preceptos literarios engendran significaciones que permiten experimentar y degustar sentidos y sensaciones creativas que ocurren, a su momento, por medio de lo entrelazar de las palabras en los momentos de lectura y escrita. Los sentidos y las sensaciones vividas resultan en individualizaciones y estilos, que posibilitan, al ser, percibir nuevos sentidos y significaciones de vida. Éste trabajo tiene la pretensión de sugerir una experimentación del proceso de individualización y/o metamorfosis de la lengua (el lenguaje), como premissa creativa, a empezar de la experimentación estilística del devir en el evento. Además, siguen los agenciamentos y rizomas de la lengua (el lenguaje), que, como construcción imanente del pensar, cambia sus flujos y sus potencias en nuevos aprendizajes.

Palabras clave:

Lengua (lenguaje). Literatura. Metamorfosis.

1. Introdução

A submersão da linguagem e dos estudos acerca da língua no campo da filosofia, nos permite perceber e experimentar noções mais amplas e processos que transpassam, modificam e transformam os senti-

dos e as significações das chamadas unidades gramaticais de escrita pertencentes à variante padrão portuguesa, ou seja, as palavras. As palavras são os traços, as gramas¹³⁵ e os diagramas são também, os cortes e os recortes linguísticos que, expressos pela potência do pensar, dão sentido à linguagem falada e suas representações na escrita. São os usos de tais unidades que nos possibilitam viajar por entre os múltiplos territórios da língua e da linguagem, além de nos fazer experimentar por meio de criações e devires, novos sentidos e sensações, enxergando onde não se pode ver, ouvindo onde não se pode ouvir e falando onde não se pode falar. É desta forma que navegamos por mares desconhecidos, participamos de guerras, presenciamos momentos de amor, paixão, sedução e erotismo, além de momentos fantásticos e mágicos, pois podemos por meio da língua(gem), criar realidades e mundos. É a literatura que nos convida a presenciar e viver tais acontecimentos. A literatura ultrapassa e foge do convencional, engendrando situações inesperadas e originais o que, por sua vez, resulta num princípio criativo das dimensões da própria vida (BASTAZIN, 2015).

A premissa criativa da língua exige uma contribuição “do fora” da linguagem em consonância ao devir. De acordo com o pensar deleuzeano nos escritos de Machado (2009, p. 213), o devir é pensado em contraposição às imitações, reproduções, semelhanças e/ou identificações. O devir não está relacionado ao *alcançar* de formas e/ou significações dominantes, mas sim no seu escape. O devir não pode ser compreendido como algo imaginário e/ou imaginativo, pois ele é real e implica ao ser intensidades individuantes que, por sua vez, o permitem se desterritorializar¹³⁶ e traçar durante o processo de escrita, as suas linhas de fuga.

¹³⁵ De acordo com Oliveira, Duarte e Peel (2019, p. 46), “As gramas são traços, desde as garatujas infantis, até as letras e diagramas mais complexos”. E os diagramas são compreendidos como a expressão da intensidade dos pensamentos, uma vez que, “os pensamentos são primeiramente sons, e as linguagens são primeiramente traços; logo, temos, antes de qualquer pensamento ou expressão linguística, sons (balbucios) ou traços (garatujas) que funcionam de modo transversal, revelando a necessidade do diagrama” (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019, p. 47). Em Francis Bacon: lógica da sensação, Deleuze diz que “o diagrama é o conjunto operatório das linhas e zonas, dos traços e manchas assignificantes e não representativos” (DELEUZE, 1981, p. 104).

¹³⁶ De acordo com Deleuze & Guattari (1997, p. 224), o processo de desterritorialização pode ser compreendido como o movimento de abandono e/ou saída de um território do qual se habita, “é a operação da linha de fuga”. Concomitante à desterritorialização está a reterritorialização que se dá como um movimento de construção de um novo território, assim, ao desterritorializar, automaticamente, estará o ser se reterritorializando. desta forma, “Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente posi-

Nos anseios linguísticos e literários, o devir é capaz de atingir um contínuo de intensidades que possuem valor somente em si mesmas, assim, podemos dizer que o devir promove o acontecimento na língua, uma vez que, ao experimentar o devir nas práticas languageiras, somos capazes de encontrar um mundo de puras intensidades, onde todas as formas, as significações, os significantes e os significados são desfeitos a favor de matérias não constituídas, dos processos de desterritorialização dos fluxos e/ou dos movimentos de dobras do pensamento e dos signos as-significantes (ou seja, imperceptíveis, intangíveis e não representativos, mas criativos) (MACHADO, 2009).

Podemos, por assim dizer, que o devir é o processo responsável por todo o ato e/ou fenômeno de criação na língua(gem), uma vez que, durante a passagem sob o território linguístico-gramatical, pousamos, e durante os pousos, degustamos de certos princípios, atos e ações que nos conduzem à experimentação do aprender (à aprendizagem). A aprendizagem é o princípio da criação, e é o que nos proporciona transformações e metamorfoses. É importante ressaltar que, como devir, o ato de aprender não implica conformidades e modelos, réplicas ou cópias, mas implica desterritorializar-se e habitar um território diferente naquele tal qual já conhecemos.

O habitar produz aprendizado, que resulta em criação, criação por meio da língua(gem) e das palavras. De acordo com Bastazin (2015), a criação por meio da palavra se dá como uma ação contínua do homem, diante das inquietações que o move e que, tal ação implica numa necessidade de *pairar* diante da variante, para expressar, com mais exatidão aquilo que se pode e/ou se pretende dizer, quanto ao mesmo tempo em revelar o seu poder em não dizer.

As aspirações linguísticas que circundam os compêndios literários da língua necessitam de uma experimentação, e de fato é o que buscamos neste trabalho. Buscamos não só uma experimentação, mas um refúgio na literatura, que nos conduza a um olhar para além dos anseios convencionais das práticas languageiras. Para que, então, possamos experimentar o devir como anseio criativo na língua(gem), contaremos com a ajuda de Machado (2009), Deleuze (1974; 1995), Meier (2014), Trindade (2020), Eagleton (2006), Oliveira, Duarte e Peel (2019), Petronílio (2012) entre outros teóricos.

tiva, que possui seus graus e seus limiares e que sempre é relativa, tendo, em reverso, uma complementaridade na reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 69).

2. *Uma nova percepção literária*

Há mais uma vez dois aspectos nessa ideia. Por um lado, a filosofia é criação, isto é, tem a função de criação, assim como a ciência, a arte, a literatura. O elemento da filosofia, portanto, não é dado, não existe implicitamente, velado, sendo revelado pelo filósofo; é criado e se conserva como uma criação. O pensamento filosófico é criador porque faz nascer alguma coisa que ainda não existia, alguma coisa nova. A esse respeito Deleuze está seguindo não só Bergson, mas principalmente Nietzsche, quando este diz que o filósofo não descobre: inventa. (MACHADO, 2009, p. 15)

Partimos do pensar deleuzeano nos escritos de Machado (2009) na tentativa de experimentar o sentido criativo, concedido às artes linguageiras (à literatura), pelo viés da filosofia da diferença, para isso, é preciso refletir o sentido da língua(gem) literária como percepto¹³⁷ criativo da língua. Destarte, aportamos na concepção literária compartilhada por Rancière (1999) que, ao atribuir um sentido à expressão literatura, nos informa que, para especificar um sentido à tal expressão, se faz necessário compreendê-la não como um simples conjunto de produções das artes de escrita, mas como uma nova concepção de arte, uma nova modalidade artística a ser sentida e vivenciada, assim, a literatura não é

Um novo nome para as belas letras, a poética ou a ficção, mas o nome de uma arte nova, que substituiu as regras das artes poéticas e as normas da representação por seu princípio. Essa arte nova, obrigada a dar às suas produções um fundamento que substituisse as regras da poética, realizou isso identificando-se com um modo específico do pensamento. É essa identificação que designo pelo nome de metafísica objetiva da literatura. (RANCIÈRE, 1999, p. 1)

As inquietações acerca de uma nova percepção da literatura, nos translada sobre as reflexões a respeito dos seus fundamentos, suas potencialidades e seus atributos que visam, por sua vez, interações técnicas imitativas e estilos de natureza representativas. Assim, o que se busca neste novo pensar é a fuga desses princípios, uma vez que na arte da literatura devém do estilo que sempre se faz presente, conduzir os vocábulos e as expressões para além das formas de representação e imitação. De acordo com Rancière (1999), os fundamentos técnicos de representação

¹³⁷ De acordo com o Abecê Filosófico da Arte-Cartografia de Oliveira, Costa e Silva (2020, p.100), perceptos não são percepções, nem dependem de estados ou da situação daqueles que os experimentam, mas se dão como um conjunto de sensações que valem em si mesmas e excedem qualquer ser e/ou coisa vivida, assim, “a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE, 2016, p. 194 *apud* OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 100). Ainda, de acordo com os autores (2020, p.100), O percepto é constituído por um contíguo de efeitos e sensações advindos das obras de arte.

citados aqui, tomam consistência numa metafísica, mas numa metafísica da representação e que, a fuga dos princípios representativos se dá por meio do estilo, pois

O estilo é – segundo Flaubert, cabe lembrar – uma maneira absoluta de ver as coisas. As palavras têm um sentido, mesmo quando são empregadas pelos escritores. E absoluto quer dizer desvinculado. O estilo é a potência de apresentação de uma natureza desvinculada. Desvinculada de quê? Das formas de apresentação dos fenômenos e de ligação entre os fenômenos que definem o mundo da representação. Para que a literatura afirmasse sua potência própria, não basta que ela abandone as normas e as hierarquias da mimesis. É preciso que abandone a metafísica da representação. É preciso que abandone a “natureza” que a funda: seus modos de apresentação dos indivíduos e as ligações entre os indivíduos; seus modos de causalidade e de inferência; em suma, todo seu regime de significação. (RANCIÈRE, 1999, p.03)

Partindo das fundamentações acima, ressaltamos a importância da individualização como lugar de acontecimento e abandono das percepções representativas. É na individualização que uma nova literatura é apreendida, pois com a fuga dos *velhos* princípios, novos preceitos se constituem, e como uma dança de movimentos contínuos, as individualizações se desfazem (deixando antigos preceitos) e se refazem, nos apresentando uma nova acepção dos anseios potenciais da literatura como lugar de criação. Sobre isso Rancière (1999) nos diz que,

A potência antiga da representação dizia respeito à capacidade do espírito organizado de animar uma matéria exterior informe. A potência nova da literatura é apreendida, inversamente, no ponto em que o espírito se desorganiza, em que seu mundo racha, em que o pensamento explode em átomos que experimentam sua unidade com átomos de matéria. (RANCIÈRE, 1999, p. 4)

Em suma, são as experimentações que nos permitem vivenciar e captar a síntese do novo, causando-nos ainda durante o processo de individualização, um aflorar de novas fecundidades. São as fecundidades que ocorrem por entre as metamorfoses, que nos permitem perceber que o real sentido da literatura se dá na experimentação do acontecimento na linguagem, no devir.

3. A Literatura e metamorfoses: o acontecimento da língua(gem)

O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser que-

rido, o que deve ser representado no que acontece. (DELEUZE, 1974, p. 152)

A premissa do acontecimento transcorre relações imanentes entre o pensar e a percepção da vida, no pensamento de vivência e nas noções que implicam a língua(gem). O acontecimento nas noções de compreensão e percepção da vida comporta relações, movimentos, modificações e/ou transformações naquele que vive, dando origem a vínculos que são rizomáticos, e são formados pelo contato do ser com o mundo vivente. O acontecimento concerne ao movimento e modificação das coisas (sujeitos e/ou predicados) que dão sentido à vida no mundo (TRINDADE, 2020).

Enquanto ser vivente somos imersos numa vontade intangível de viver, experienciar, degustar e experimentar de fato, as proposições que nos são disponíveis pelo sensível. São as proposições que nos permitem sentir as dualidades dos corpos em constantes metamorfoses e/ou transformações em decorrência às mudanças disseminadas pelo acontecimento. É o acontecimento que nos permite presenciar o neutro e o pré-individual, acarretando em si o uno, múltiplo e singular. Desta forma, percebe-se que o sentido da vida se dá no acontecimento. Tais palavras foram experimentadas em *A lógica do sentido*, onde Deleuze nos apresenta a partir de um refletir estoico, o majestoso conceito de acontecimento.

Como incorporal, o acontecimento implica noções à língua(gem) que nos permitem fugir de certos princípios paradigmáticos e perceber enquanto habitamos um território que pensamos já conhecer, a existência de um novo mundo. Um mundo composto por dualidades e devires, sentidos e sensações, e acima de tudo, um mundo que em si mesmo se transmuta, tornando-se novo a cada degustar da sua doce velhice. Assim, pautando-se na filosofia estoica do acontecimento apresentada por Gilles Deleuze, adentramos ao campo linguístico-gramatical responsável e/ou capaz de unir sob uma mesma perspectiva, os preceitos gramaticais e literários de uma língua, a Estilística.

Antes de adentramos as noções de estilística é importante ressaltar que buscamos por meio da filosofia do acontecimento, uma experimentação criativa daquilo que nos move enquanto animal segmentário¹³⁸ que

¹³⁸ Para Deleuze & Guattari (1996), somos constituídos por segmentos, segmentos rizomáticos, compostos por linhas de tipos e/ou estados diferentes e que, tecem segmentos diversos ao seio da vida. Os segmentos podem reforçar os modos de desenvolvimento do ser e/ou desfazer territórios, liberando fluxos experimentações reteritorializantes. Assim, somos segmentados por todos os lados e direções, o habitar, o circular, o trabalhar,

devém de modo contínuo investigar, conhecer, perceber e compreender as *artes languageiras*. Podemos atribuir o sentido de *artes languageiras* a todas as sensações e maravilhas que, por meio da língua ou das suas afecções com a linguagem, nos agraciam e nos satisfaz. Tal satisfação nos é assujeitada pela literatura, nos momentos de leitura, enquanto devoramos e/ou nos deleitamos com certas obras. Podemos ainda gozar do poder da escrita que, assim como a leitura, também nos motiva, nos move e nos faz desbravar caminhos esplendorosos e estonteantemente fantásticos e majestosos.

Conhecida por muitos como a escrita “imaginativa”, a literatura transpassa por entre os compêndios artísticos e filosóficos desde a antiguidade, elencando distinções entre fatos e ficções e noções em verdades históricas e artísticas. Além de encantar a todos os contempladores e amantes da língua(gem)¹³⁹ com novelas (novel) que, por hora, retratavam acontecimentos e romances que, por vez, “*não eram claramente fatuais e nem claramente fictícios*”¹⁴⁰, mas híbridos entre ficção e fatos.

Neste sentido, podemos ressaltar três das principais grandes obras literárias da antiguidade, a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero, e a *Teogonia* de Hesíodo que, por sua vez explicavam a origem do mundo, dos fatos e dos acontecimentos segundo a vontade dos deuses, apresentando-nos o mito como uma das primeiras formas de consciência do pensamento literário (MEIER, 2014).

De acordo com Eagleton (2006) é importante destacar também que um dos aspectos que nos chamam atenção aos textos literários está diretamente entrelaçado aos anseios linguísticos atribuídos e contidos nas suas formas textuais. Desta forma, seria interessante refletirmos os termos empregados a sua noção como criativa e/ou imaginativa, não pela veracidade real dos fatos apresentados e/ou representados em seus compêndios, mas pela sua forma peculiar de empregar a linguagem, pois assim como afirma Eagleton (2006):

A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: “Tu, noiva ainda imaculada da quietude”, tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu

o brincar, o amar, ser pai, e ser mãe são exemplos desses segmentos

¹³⁹Nos referimos aqui como amantes e contempladores da língua(gem) aqueles que se dedicam à arte de ler e escrever.

¹⁴⁰(EAGLETON, 2006, p.2).

significado abstrato – ou, como os linguistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. (EAGLETON, 2006, p. 3)

A partir das palavras do autor (2006), somos capazes de perceber novos traços e traçados que por meio da literatura (ou melhor dizendo, da escrita literária) nos são apresentados e nos imergem. A linguagem é transformada e embebida em sensações, sentidos e percepções, ou seja, experimentações, mas experimentações que criam ainda mais percepções, sentidos e sensações. É a literatura que nos permite voar por meio dos usos da língua e das suas interações com a linguagem, promovendo-nos encontros entre o pensar e o agir, entre a vivência e a experimentação das coisas e dos acontecimentos que, por meio dos afetos potencializam as noções que regem e/ou circundam a nossa existência (IAFELICE, 2015).

Ainda nos é conveniente ressaltar os desdobramentos diante das múltiplas culturas existentes em nosso mundo e que nos são apresentadas, e por vezes, representadas pelos diferentes contextos que envolvem e dissolvem os compêndios literários (como os textos em contos, mitos e lendas, além de livros e peças teatrais). São as interações com a língua(gem) que possibilitam o nosso desdobrar mediante as artes do conhecer.

A língua(gem) ressona encontros e produz agenciamentos que transpassam o signo e formam rizomas entre a aprendizagem e a verdade. Além disso, a língua(gem) é um constructo imanente que habita o plano do pensamento. A linguagem é o próprio acontecimento que move e transforma os fluxos e as potências do pensar, acarretando a cada transformação, inquietações e novos aprendizados, visto que, “pensamos ao certo, quando encontramos um problema, e, quando pensamos, aprendemos” (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019, p. 110). Tais palavras nos remetem ao pensar de Petronilio (2012, p. 51), pois

Pensar é deixar ser violentado pelo signo que rouba a nossa paz, que violenta o pensamento. A literatura é uma força. É uma potência de devires que nos força-a-pensar. A Literatura como agenciamento maquínico, é o que faz o homem se metamorfosear até um devir imperceptível. (PETRONILIO, 2012, p. 51)

À vista disso, nos é conveniente ressaltar que os entrelaces entre o pensar e suas interações com a linguagem criam elos e linhas de fuga. Os elos e as linhas de fuga que se formam a partir do pensar linguageiro são transdutivos e promovem transformações, modificações e/ou metamorfo-

ses no aspecto linguístico do ser, e que são percebidas e experimentadas nos momentos de degustação e emprego da variante, ou seja, nos momentos de enunciação e/ou interação comunicativa, bem como, nos períodos de vivência do ato de escrever. E é durante o ato de vivência da escrita que presenciamos o acontecimento, a mudança, a criação e o devir, pois

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida, que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir; ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir imperceptível. (DELEUZE, 1997, p. 11)

Podemos, por assim dizer, com base nas palavras de Deleuze, que a potência da vida se dá no escrever. Escrever é viver, é experimentar a vida pelo viés da escrita, das palavras. É a escrita que nos faz perceber o imperceptível e enxergar aquilo que não se pode ver pelas entrelinhas dos versos e das orações que *ali* são descritas e escritas. A partir da perspectiva deleuzeana, Machado (2009, p. 221) nos relata que o ato de escrever se dá numa tentativa de busca da liberdade daquilo que aprisiona a vida, é procurar uma saída dos cárceres da existência, e assim traçar linhas de fuga, pois são as linhas de fuga que implicam a criatividade e/ou a criação ao exercício do pensar, tornando visível o invisível, audível o inaudível, e dizível o indizível. As experimentações acerca da escrita e das suas viagens por entre as palavras nos remetem diretamente nos escritos de Deleuze (2013), visto que:

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isso é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo: o estilo cava nelas diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades cuja existência mal suspeitávamos. (DELEUZE, 2013, p. 180)

As articulações entre a linguagem, a literatura e o pensamento implicam naquilo que chamamos de estilo. Nos estudos da língua(gem), o estilo é definido como campo, parte e/ou área da gramática responsável pelos estudos dos recursos afetivos-expressivos e criativos da língua. O estilo que sob o viés gramatical é denominado estilística, ainda é considerado um complemento do manual de regras da língua e, em sua noção, de acordo com a norma, três classificações podem lhe ser atribuídas, o

classificando em fônico, léxico e sintático¹⁴¹. As concepções que circundam o conceito de estilo na linguagem, estão ligadas diretamente aos passeios criativos que fazemos durante a escrita de compêndios que nos interligam ao âmbito literário.

É importante ressaltar, que os estudos que circundam a noção de estilo na escrita, nos apresentam a estilística como uma das técnicas de bom e/ou excepcional uso do código linguístico, porém não buscamos aqui limitar o estilo apenas ao viés gramatical e/ou técnico da escrita, mas experimentar o estilo que se desdobra por entre as diferenças e que, por entre o sentido das palavras, cria.

Sob o viés da filosofia da diferença, o estilo transpassa suas funções representativas e implica sobre si, funções criativas. Na língua(gem), é por meio das transformações e/ou metamorfoses (das individualizações) que podemos perceber o estilo como processo de criação e devir, pois como parte do acontecimento, o estilo acarreta movimentos de constituição às formas da língua, resultando na criação de novos sentidos e/ou novos segmentos da realidade.

De acordo com Machado (2009), Deleuze compreende o estilo como uma variação de variáveis, uma variação contínua que concerne e/ou corresponde especialmente à sintaxe, visto que, é o estilo que permite e/ou possibilita a partir da sensibilidade do autor/escritor, a criação de uma segunda língua (língua estrangeira) dentro da sua própria língua, ou até mesmo que o autor/escritor escreva e/ou trace em sua própria língua como se fosse uma língua estrangeira, pois a *grandeza de um estilo está na audácia, na ousadia sintática*¹⁴².

A sensibilidade que se percebe no e/ou através do estilo é o que devém a criação. Como criação, o estilo transpassa as duras barreiras que constituem as linhas de subjetivação do ser, se torna maleável, implicando rizomas à escrita que, por sua vez, vai transformando, se metamorfoseando e, causando rupturas e rompimentos que se dão a partir da expe-

¹⁴¹ Rocha Lima em sua gramática normativa da língua portuguesa de 1992, nos apresenta a estilística (estilo) como um recurso da linguagem que visa o estudo das formas linguísticas e suas expressividades e, que pode ser classificada em três categorias (fônica, léxica, sintática), sendo a fônica responsável pelos estudos direcionados a valorização dos fonemas e seus recursos usuais na linguagem, a léxica destinada às funcionalidades representativas da linguagem, visando o sentido das palavras e subdividindo-se em características e/ou propriedades denotativas e conotativas, e a sintática direcionada as experiências de mudança do sentido e estrutura das frases.

¹⁴² (MACHADO, 2009, p. 207).

rimentação do devir (devir-escritor), resultando nas chamadas linhas de fuga. Segundo Machado (2009, p. 207), o fundamental interesse de Deleuze nas questões literárias da língua(gem) se direciona, particularmente, aos devaneios fugidios que experimentamos ao passear e voar pelo território linguístico-gramatical e que, assim como um violinista é obrigado a criar o seu som, é dever do escritor criar a sua língua. Assim, são as proposições estilísticas que dão origem a uma nova sintaxe e

possibilitam que o escritor produza um devir-outro da língua, um “delírio” que o faz sair dos eixos, dos trilhos, que o faz escapar do sistema dominante. Assim, ele privilegia na literatura o modo como o escritor decompõe, desarticula, desorganiza sua língua materna para inventar uma nova língua, uma língua marcada por um processo de desterritorialização. Como? Não pela mistura de línguas diferentes, mas por meio de uma construção sintática, da criação de novas potências sintáticas, gramaticais – seria ainda melhor dizer assintáticas, agramaticais – que lhe dê um uso intensivo, oposto ao uso significativo ou significante. (MACHADO, 2009, p. 207)

Neste sentido, podemos perceber que as proposições estilísticas da língua(gem) se implicam de forma contínua no devir, num devir que cria a partir das individuações e das potências intensivas do pensar. São as potências intensivas do pensamento que conservam o acontecimento na língua(gem) (na literatura), bem como na arte, e se dá como sensações em perceptos e afetos, ou seja, em sentidos e expressões, pois o criar na filosofia da diferença não implica em dar forma a uma matéria, mas erigir¹⁴³ individuações e/ou atualizações constantes (hecceidades) (ZOURABICHVILI, 2016). Ainda, nos é conveniente ressaltar que durante o processo de experimentação do devir, degustamos o mais íntimo das sensações que ressonam nas percepções acerca da língua, das práticas e dos usos, que habitam os fluxos imanentes do pensar, para assim criar, e é com base em tais palavras, que recorremos ao pensar deleuzeano, pois

Não se trata mais de dizer: criar é lembrar; mas lembrar é criar, é ir até o ponto em que a cadeia associativa se rompe, - escapa ao indivíduo constituído, se transfere para o nascimento de um mundo individuante. E não se trata mais de dizer: criar é pensar, mas, pensar é criar e, antes de tudo, criar no pensamento o ato de pensar. Pensar é fa-zer pensar; lembrar é criar; não criar a lembrança, mas criar o equivalente espiritual da lembrança ainda por demais materiais, criar o ponto de vista que vale para todas as associações, o estilo que vale para todas as imagens. É o estilo que substitui a experiência pela maneira como dela se fala ou pela fórmula

¹⁴³ De acordo com Zourabichvili (2016, p. 148), a palavra *erigir* assume no vocabulário de Deleuze a função de explicar ou desenvolver como “erigir uma imagem, erigir figuras, erigir ressonância, erigir acontecimentos”.

la que a ex-prime, o indivíduo no mundo pelo ponto de vista sobre o mundo, e faz da reminiscência uma criação realizada. (DELEUZE, 2003, p.105)

Com base nas palavras citadas acima, é válido ressaltar que a potência do pensar transcorre por entre as relações do próprio pensamento, possibilitando a partir dos rompimentos associativos presentes nos modos de concepção do ser, uma experimentação *deviante* dos anseios criativos pertinentes às funções cognoscentes da língua e da literatura. E é durante esta experimentação deviante que percebemos as interações da língua(gem) no principal elemento formador da literatura, a música e a pintura.

De acordo com Deleuze (1997), o sentido principal da literatura é constituído pelas interações da língua nesses elementos formadores, pois uma música e uma pintura só alcançam a sua completude e se tornam especiais e dignas de experimentação literária, quando são agraciadas pelo processo de operação da linguagem sobre a língua (ou seja, a experimentação da escrita a partir de quem se escreve), resultando assim numa “música de palavras, uma pintura com palavras, e um silêncio nas palavras”¹⁴⁴. Porém, nos equivale ressaltar que a música e a pintura se tratam de constructos oriundos das proposições sensíveis do acontecimento, ou seja, são abstrações espirituais causadas pela potência da literatura, que por sua vez, concebe e nos suscita visões e auscultações, pois tal potência entalha em nosso sentido espiritual, olhos e ouvidos, transformando-nos em “alguém com “olhos que transbordam de visões”, e também um escutante, um ouvinte de sons e de silêncios para os quais ele foi o primeiro a ter tímpanos” (DIAS, 2007, p. 280).

De acordo com Deleuze (1997), o objeto da literatura consiste na experimentação das visões e das audições vivenciadas durante as práticas languageiras que ocorrem por entre os fluxos do pensar. Cabe-nos também ressaltar que, as potencialidades dessas proposições são elevadas somente quando degustadas por meio da linguagem, uma vez que, só por meio da linguagem são alcançáveis, contudo, já não fazem parte dela, assim como não fazem parte de nenhuma língua, pois funcionam como um devaneio e/ou com um ato alucinatório da linguagem, que caminha para além dos princípios do dizível, e acontecem unicamente no seu extremo limite. Sobre isso, Deleuze (1997) nos fala que,

Essas visões não são fantasmas, mas verdadeiras Ideias que o escritor vê e ouve nos interstícios da Linguagem, nos desvios de linguagem. Não são

¹⁴⁴ (DELEUZE, 1997, p. 141).

interrupções do processo, mas paragens que dele fazem parte, como uma eternidade que só pode ser revelada no devir, uma paisagem que só aparece no movimento. Elas não estão fora da linguagem, elas são o seu fora. O escritor como vidente e ouvidor, finalidade da literatura: e a passagem da vida na linguagem que constitui as Ideias. (Deleuze (1997, p. 16)

De acordo com Dias (2007), podemos considerar as visões e as auscultações da linguagem como perceptos e afectos literários, pois são a vida não subjetiva concebida pela literatura. Ainda de acordo com as percepções do autor, tudo ocorre a partir da visão, tudo é visão e questão de visão na literatura, porém trata-se de uma visão (visão-devir) que se condiciona e/ou se retém por si mesma, e que se preserva por si, como uma sensação que existe somente em si mesma. Vale ressaltar que esta visão “já não é a de um eu, que já não é minha (percepto), antes sou eu que já só sou ou me torno ela, que passo para ela quando ela passa por mim (affecto)” (DIAS, 2007, p. 281). Desta forma,

A tarefa da literatura aparece assim conjugada com a de toda a arte. Ela cria, nos termos de Deleuze, perceptos como paisagens não humanas da natureza e afectos como devires não humanos do homem. Todo um paisagismo literário, mas específico, paisagens visuais e sonoras só possíveis com os recursos próprios da literatura. (DIAS, 2007, p. 282)

Neste sentido, nos é conveniente ressaltar que as sensações (visões e auscultação), os perceptos e os afectos podem ser compreendidos como o próprio acontecimento na literatura, pois os são criados por ela. É indubitavelmente com a linguagem, como material exclusivo e essencial da literatura que tais acontecimentos são concebidos, porém vale salientar mais uma vez que, não acontecem na linguagem, e sim no extremo limite da linguagem, ou melhor dizendo, no limite exterior da linguagem. De acordo com Deleuze (1993), não se deve confundir o exterior da linguagem com o exterior à linguagem, pois ele não existe fora dela, esse exterior é o seu fora.

Desta forma, podemos compreender os acontecimentos criados pela literatura como esse exterior da linguagem, pois tais acontecimentos se dão como transformações e/ou metamorfoses resultantes do confronto em seus próprios limites, ou seja, tal confronto se daria no exato momento em que as possibilidades da língua seriam levadas ao seu limite e que, ao atingir o este limite, experimente o transe, o delírio, o devaneio, ainda neste momento, caberiam as palavras já não dizer, mas pintar e cantar (DIAS, 2007).

Para que a experimentação do delírio linguístico possa ser alcançada é necessário um vislumbre do estilo que, por sua vez, é variável en-

tre os autores e/ou literatas, uma vez que, o estilo é o princípio responsável pelas reinvenções e/ou (re) constituições do ser. O estilo é o responsável pelo produzir e/ou efetivar o “*exterior da linguagem*”. Deste modo, cabe ao autor/escritor/literata atravessar, transpassar e/ou segmentar as palavras, e acima de tudo rasgar e/ou ferir, torcer e/ou distorcer a sintaxe da sua língua, violando e/ou rompendo os preceitos do dizível como conjuntura para o alcance do exterior assintático da língua(gem), onde só se é possível ver e ouvir (DELEUZE, 1997).

De acordo com Deleuze (1997), não é possível criar na literatura sem que haja destruição da sintaxe da língua materna, visto que, ao criar gaguejamos, gritamos, e/ou até mesmo murmuramos, porém evidencia o autor, que esta assolação da língua é criadora, é uma destruição, uma devastação criativa e/ou que cria, pois engendra “ao mesmo tempo de uma nova língua na língua que arrasta toda a língua para o seu limite ou exterior” (DIAS, 2007, p. 282). Ainda, de acordo com Dias (2007),

A destruição sintática, criação de sintaxe (nova língua), limite assintático. Tal é na teoria deleuziana a operação poética (poiética) de toda a literatura, ou o triplo aspecto dessa operação. É que para Deleuze o material do escritor não são tanto as palavras, mas a sintaxe, a organização da língua em que se escreve. Ora é essa organização, enquanto sistema em equilíbrio relativo do que a língua permite dizer, que o escritor tem que desarticular necessariamente, que “desrespeitar” (Proust), para forçar a língua a dizer o indizível, a suspender-se e a revelar “sob” as palavras paisagens visuais e sonoras nunca antes vistas nem ouvidas. (DIAS, 2007, p. 282)

A partir das palavras acima, é interessante ainda, acentuar que o princípio metaestável se faz presente em toda a premissa da criação literária, uma vez que, a criação literária se dá sempre a partir das tensões, oriundas de um desequilíbrio gramatical, o que resulta num devir outro da língua, ou seja, em um vir a ser na língua, a concepção de uma nova língua, uma língua utópica e devaneadora, içada por novas potências sintáticas, dentro da língua de quem se escreve. Tal língua, ainda opera como uma língua de fuga, que caminha e foge para além dos limites da gramática (foge para um limite agramatical), tornando possível, o impossível.

As pressuposições que se dão nas línguas de fuga podem se renovar e/ou se reconstruir, tornando-se sempre únicas, novas e originais. Vale salientar que esta é a operação poética vivenciada e experimentada por cada autor/escritor/literata, e é o que define o seu estilo, pois conforme já abordado no início deste tópico, o estilo à vivência de autor pelo viés da

filosofia da diferença, não implica questões de retórica acerca do escrever bem, mas o seu oposto. Aqui,

O estilo é pelo contrário a sintaxe do escritor, mas a sintaxe desviante, “incorrecta”, que ele soube criar, escavar na sintaxe normativa da sua língua e como condição de vidência, ou de fixação dos seus estados de vidência como Ideias estéticas (sensíveis) autónomas, impessoais. Uma vez mais nos termos de Proust, o estilo não é questão de técnica, mas de visão. Ele é a língua singular de cada autor, o seu modo único de confrontar a linguagem com o seu avesso ou limite, com a sua face exterior, ou seja, com um silêncio que se dá a escutar, ou que dá a ver. Mas essa língua na língua, essa língua estrangeira interior, nunca é, diz Deleuze, assunto privado do romancista ou do poeta. Ela é já, na expressão do filósofo, um “agenciamento colectivo de enunciação”. (DIAS, 2007, p. 283)

Segundo Deleuze & Guattari (2014), o autor-criador literata, ao conceber uma nova língua, inventa uma língua menor, a qual representa a invenção também de uma minoria, de um povo em exiguidade e/ou falta. Assim, ao escrever, o literata intenciona essa exiguidade deste povo como uma nova perspectiva de vida, coexistente somente nas particularidades criativas da literatura e da arte. Deste modo, o literata não inventa uma estirpe e/ou uma raça dominante, mas uma um povo livre e desacorrentado de toda e qualquer vontade de domínio, e que, como um imenso povo menor, vivente em um mundo maior, possam experimentar o devir-minoritário-universal, uma vez que, a literatura é mais assunto de um povo do que da própria história da literatura, logo, toda criação, seja na arte quanto na literatura objetivamente implica em um acreditar e/ou confiar na vida, como um ato de fé naqueles que acreditam num futuro que está por vir.

4. A poesia no acontecimento

Como componente literário, a poesia ainda se faz presente no acontecimento da língua(gem). Os elementos formadores da literatura (a música e a pintura) também se fazem presentes na poesia, que é constituída em perceptos e afetos (visões, audições) e devires outros da língua, como o devir-metamorfose de Hilda Hilst, “*a cada instante me vejo renascendo*”.

O cerne da poesia se faz presente no processo de experimentação deviante dos devaneios e/ou delírios da língua, instalando-se contigualmente no exterior da linguagem, ou seja, no seu limite agramatical, cuja as palavras já não necessitam mais obedecer às coordenações gramaticais

da norma sintática, se desprendendo de toda norma. De acordo com Dias (2007), ao se desprender da norma sintática, desgarrando-se dos seus propósitos discursivos e comunicativos, as palavras adquirem movimentos que, possibilitam entre si, transpassagens livres e ilimitadas de acordes semânticos e intensidades rítmicas (melódicas, harmônicas, consoantes e dissonantes), engendrando dissolutas combinações, a fim de produzir efeitos visuais e sonoros inesperados.

Vale salientar que as combinações engendradas pelas transpassagens das palavras, devem ser criadas a partir da perspectiva de cada escritor, e resultam a cada criação, numa nova língua poética. Ainda ressalta Dias (2007), que tais combinações se dão como um modo e/ou uma forma de dizer e/ou exprimir, ou até mesmo antes do falar, possibilitar visões e/ou audições, de fazer com que aquele que experimente as combinações possa sentir sensações extralinguísticas que de nenhum outro modo, podem ser ditas, visto que, nas grandes combinações poéticas, os efeitos perceptuais e afetivos produzidos pela linguagem não são arbitrários, retóricos e nem tampouco metafóricos (DELEUZE; PARNET, 1996). Sobre isso, Dias (2007) nos diz que,

Na verdade, a invenção poética, ou a poesia como criação de uma língua, não consiste em dizer por belas imagens o que se poderia enunciar de outra forma ou em termos apoéticos. A poesia é de cada vez a criação de uma língua de imagens, de uma língua imagética pura, de uma dizibilidade configuradora de inéditas visibilidades e sonoridades, língua-limite de visões e de audições “não humanas” no sentido de Deleuze. Mas essa língua é sempre em cada caso o único modo rigoroso de “dizer” essas sensações, essas vidências e devires não pessoais, o modo não arbitrário de dizer o indizível. O autêntico poeta, era Rilke que o afirmava, odeia a imprecisão. Ora, se se tiver em conta estes critérios, raros autores que publicam poemas podem considerar-se poetas. (DIAS, 2007, p. 284)

5. Considerações finais

Ao longo das nossas exposições, buscamos experimentar, sob o viés da filosofia do acontecimento, o princípio de criação linguística que se dá e/ou está presente na literatura, elencando experimentações em sentidos e sensações que, por meio das degustações estilísticas presentes no acontecimento enquanto devir, nos permitem transpassar por entre as funções representativas da língua e aportar em seus anseios criativos. Tentamos, ainda, experimentar a criação de novos sentidos e segmentos da realidade, a partir das movimentações individuantes da língua(gem),

dos fluxos, dos encontros rizomáticos e dos agenciamentos que se constituem no seio literário.

Em suma, não propomos um novo conceito e/ou uma nova literatura, mas uma experimentação, uma nova percepção, um novo olhar a um território que já há muito tempo habitamos, para, assim, descobrir nele um novo mundo composto por dualidades e devires; um mundo que se transmuta, tornando-se novo a cada momento e que, por entre afetos e afecções, nos possibilite um vislumbre das potências e das potencialidades *criantes*, pertinentes às possíveis produções que circundam a língua, sejam elas linguageiras, filosóficas e/ou literárias, conforme apontam Deleuze e Guattari (1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Trad. de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

BASTAZIN, Vera. Linguagem e criação: constituintes singulares do conhecimento humano. Bakhtiniana. *Rev. Estud. Discurso*, v. 10, n. 3, p. 148-65, São Paulo, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732015000300148&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/2176-457322677>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: Por uma literatura menor*. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo, 1974. (Estudos 35)

_____. *Conversações (1972-1990)*. Trad. de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. *Crítica e Clínica*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. Trad. de Roberto Machado e outros.

_____. *Proust e os signos*. 2. ed. trad. de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, S. “Partir, evadir-se, traçar uma linha” Deleuze e a literatura. *Educação*, v. 30, n. 2, 23 ago. 2007.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IAFELICE, Henrique. *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MEIER, Celito. *Filosofia – por uma inteligência da complexidade*. PAX educação e valores, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. *Abecê filosófico da arte-cartografia*. João Pessoa: Ideia, 2020.

_____; DUARTE, Layssa de Jesus Alves; PEEL, Misleine de Andrade Ferreira. *A experimentação das palavras: da imagem-percepção à imagem-relação (da transdução à alagmática)*. João Pessoa: Ideia, 2019.

PETRONILIO, Paulo. Literatura, Vida e Linguagem em Gilles Deleuze. *Guará-Revista de Linguagem e Literatura*, v. 2, n. 1. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. Deleuze e a literatura. *Matraga*, n. 12, Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/arquivo112.htm>. Acesso em: 13/04/2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: Brigueit, 1992.

TRINDADE, Rafael. Nietzsche – Vontade de Potência. *Razão Inadequada*, São Paulo, 15 jul. 2013. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/07/15/nietzsche-vontade-de-potencia/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze Uma Filosofia do Acontecimento*. Trad. e Prefácio de Luiz B.L.Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

**O FENÔMENO DO ALÇAMENTO DAS VOGAIS
PRETÔNICAS SEM MOTIVAÇÃO APARENTE
EM VARIEDADES FLUMINENSES**

Letícia Fionda Campos (UFRJ)

leticiafionda@yahoo.com.br

Heloise Vasconcellos Gomes Thompson (UFRJ)

heloisethompson@gmail.com

Marianna Maroja Confalonieri Cardoso (UFRJ)

mariannamaroja@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a ocorrência do fenômeno do alteamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente nas variedades do Português de Nova Iguaçu e Copacabana. Para tanto, investigou-se a fala de seis homens e seis mulheres oriundos dessas localidades, divididos em três faixas etárias distintas, com Ensino Fundamental completo ou incompleto, encontradas no *Corpus* Concordância da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este estudo pautou-se nos preceitos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG; 2006 [1968]), além de estudos relacionados à teoria da Difusão Lexical (OLIVEIRA, 1992), à Teoria de Exemplos e à Fonologia de Uso (BYBEE, 2001). Partiu-se da hipótese de que o condicionamento lexical tem função primária no alteamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente e o condicionamento fonético, por sua vez, exerce papel secundário, permitindo localmente a elevação da vogal média sem estendê-la a todos os vocábulos com contextos fonéticos semelhantes. Os resultados confirmam nossas hipóteses, evidenciando ainda a baixa frequência do fenômeno em foco nas duas variedades investigadas e, de maneira geral, a maior propensão da vogal /o/ ao alteamento.

Palavras-chave:

Alteamento. Variação linguística. Vogais médias pretônicas.

ABSTRACT

This work aims at analyzing the occurrence of pretonic mid-vowels raising without apparent motivation in Portuguese varieties from Nova Iguaçu and Copacabana. In order to accomplish this, we investigated the oral speech of six men and six women from such regions, considering three different age groups. The analyzed speeches can be found on the web page of the Federal University of Rio de Janeiro's Concordância Corpus. This study used Sociolinguistic Variation Theory (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) as theoretical background as well as works involving Lexical Diffusion Theory (OLIVEIRA, 1992), Exemplar Theory and Usage-Based Phonology (BYBEE, 2001). Our hypothesis was that lexical conditioning plays a major role in pretonic mid-vowels raising without apparent motivation and phonetic conditioning plays, then, a minor role. The results confirmed our hypothesis. Moreover, it was possible to show that the phenomenon focused on this study presents low frequency of occurrence and that vowel /o/ is more prone to be raised.

Keywords:

Raising. Linguistic variation. Pretonic mid-vowels.

1. Introdução

O fenômeno do alteamento¹⁴⁵ das vogais médias pretônicas tem sido estudado amplamente por diferentes autores, como Callou e Leite (1986), Bortoni (1992), Brandão e Cruz (2005), entre outros, sendo Bisol (1981) a precursora das análises acerca desse tema. Em sua maioria, os trabalhos envolvendo o alçamento das pretônicas apresentam condicionamentos, sejam eles linguísticos ou sociais, para sua concretização. No entanto, autores como Klunck (2007), Monaretto (2013) e Silva (2014) apontam que há casos em que não é possível detectar motivação linguística para a realização do fenômeno em questão. Nesse contexto, a elevação não revela motivação fonética, pois ocorre mesmo na ausência de uma vogal alta, como se observa em s[e]nhor ~ s[i]nhor e g[o]verno ~ g[u]verno. Esse tipo de ocorrência foi constatado por Monaretto (2013) e Silva (2014) na variedade de Porto Alegre, abrindo espaço para a verificação de sua ocorrência em outras variedades do português brasileiro.

Este artigo tem como objetivo apresentar um breve estudo do alçamento sem motivação aparente das vogais médias /e/ e /o/ pretônicas, sob a perspectiva do modelo de mudança laboviano, nas variedades de Nova Iguaçu, município do estado do Rio de Janeiro, e Copacabana, bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, consideramos a fala de seis homens e seis mulheres de três diferentes faixas etárias, todos com ensino fundamental completo ou incompleto, oriundos de ambas as localidades, a fim de verificarmos se o fenômeno em foco é recorrente nessas variedades. O *corpus* utilizado para o presente estudo inclui dados extraídos de entrevistas de falantes de Copacabana e Nova Iguaçu, que constituem as amostras do Projeto *Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias*, disponível no site: www.concordancia.ufrj.br.

Nossa análise pauta-se, principalmente, nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Serão considerados, ainda, aspectos relacionados à teoria da Difusão Lexical, à Teoria de Exemplares e à Fonologia de Uso, importantes para o entendimento do fenômeno em análise.

¹⁴⁵ Neste artigo, utilizamos o termo alteamento e alçamento como sinônimos.

Para nossa pesquisa, partimos das hipóteses de que: i) o fenômeno do alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente ocorre nas variedades de Copacabana e Nova Iguaçu; ii) tal fenômeno apresenta baixo grau de ocorrência entre os jovens e adultos das variedades analisadas; iii) o condicionamento lexical teria uma função primária no alteamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente; iiiii) o condicionamento fonético teria papel secundário, permitindo localmente a elevação da vogal média sem estendê-la a todos os vocábulos com contextos fonéticos semelhantes.

Esta pesquisa pretende contribuir com a descrição do processo de alteamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente, apresentando a análise de variedades do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, acreditamos que nossos resultados possam reforçar as conclusões apresentadas por Silva (2014), contribuindo para uma futura generalização da descrição do fenômeno em pauta.

2. Pressupostos teóricos

Conforme mencionamos anteriormente, utilizamos como base teórica para a presente pesquisa os preceitos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), além de recorreremos a estudos vinculados à Teoria da Difusão lexical (SILVA, 2014), à Teoria dos Exemplares e à Fonologia de Uso (BYBEE, 2001). A seguir, sintetizam-se os aspectos teóricos que fundamentaram a análise.

2.1. A Sociolinguística Variacionista

Com base em Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), a Sociolinguística Variacionista tem como base principal o postulado de que a língua é um sistema heterogêneo, em constante mudança, e que a variação é ordenada, isto é, passível de sistematização. A variação implica a existência de duas ou mais formas variantes – chamadas de “variantes linguísticas” – que coocorrem e concorrem entre si em uma específica comunidade de fala e em um determinado período de tempo, sendo utilizadas para transmitir o mesmo significado ou função.

Consoante Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), esse modelo busca responder a questão central da mudança linguística a partir de alguns princípios gerais:

1. A mudança linguística não deve ser identificada com deriva aleatória procedente da variação inerente na fala. A mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada. 2. A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle destas estruturas heterogêneas. 3. Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade. 4. A generalização da mudança linguística através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea; ela envolve a covariação de mudanças associadas durante substanciais períodos de tempo, e está refletida na difusão de isoglossas por áreas do espaço geográfico. 5. As gramáticas em que ocorre a mudança linguística são gramáticas da comunidade de fala. Como as estruturas variáveis contidas na língua são determinadas por funções sociais, os idioletos não oferecem a base para gramáticas autônomas ou internamente consistentes. 6. A mudança linguística é transmitida dentro da comunidade como um todo; não está confinada a etapas discretas dentro da família. Quaisquer descontinuidades encontradas na mudança linguística são os produtos de descontinuidades específicas dentro da comunidade, mais do que os produtos inevitáveis do lapso geracional entre pais e filhos. 7. Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 125-6).

Os preceitos da Sociolinguística Variacionista mostraram-se adequados e eficazes à análise do fenômeno em foco neste estudo, visto que buscamos descrever e justificar a ocorrência de variação na realização das vogais médias pretônicas em variedades do Português. Além disso, em consonância com os ideais dessa teoria, acreditamos que, para além da análise estritamente linguística, a observação do contexto sociocultural pode ser importante para o entendimento da ocorrência de alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente.

2.2. Difusão lexical

A hipótese da difusão lexical como uma possibilidade de processo de mudança surgiu na década de 1970 com estudos sobre as variedades dialetais do chinês. De acordo com Silva (2014), os estudiosos Chen e Wang (1975) verificaram por meio de sua pesquisa que a mudança sonora tinha papel secundário, tendo o condicionador lexical papel primário no processo. Em outras palavras, para os autores, a mudança sonora po-

deria ocorrer mesmo sem os condicionadores fonéticos propiciadores, pois o processo se iniciaria no eixo lexical.

Para a perspectiva difusionista, o processo de mudança teria início em uma palavra, sendo expandida para outras por meio da analogia. Dessa forma, o componente fonético adquire caráter secundário no processo de mudança, tornando justificáveis os casos em que determinados itens lexicais que apresentavam contextos fonéticos semelhantes não eram atingidos pelo processo de mudança linguística. Assim, podemos afirmar que a hipótese difusionista abarca a ideia de que as mudanças sonoras são “lexicalmente graduais e foneticamente abruptas” (OLIVEIRA, 1992, p. 32), ou seja, a mudança sonora tem início de modo súbito em uma palavra isolada, podendo se expandir pouco a pouco para outras palavras que apresentam contexto fonético similar. Segundo esta perspectiva, o contexto fonético funciona mais como estabilizador do que como condicionador da inovação.

Neste artigo, investigaremos se a hipótese difusionista se aplica aos dados analisados para as variedades de Nova Iguaçu e Copacabana, tomando por base a abordagem de Silva (2014) para a variedade porto-alegrense. Optamos por testar a aplicação dessa hipótese pelo fato de estarmos diante de casos de variação na realização fonética das vogais médias pretônicas sem haver alguma motivação aparente, em que o processo de mudança linguística atinge apenas alguns itens lexicais.

2.3. Teoria dos Exemplos e Fonologia de Uso

A Teoria dos Exemplos baseia-se na Fonologia de Uso, proposta por Bybee (2001). Segundo essa abordagem, as línguas são adquiridas pelos falantes por meio do uso que fazem dela. Sendo assim, as línguas possuem caráter emergente, ou seja, estão em constante transformação. Com base em Bybee (2001), para a Teoria dos Exemplos, a organização gramatical dá-se no léxico, responsável por operacionalizar o uso linguístico. Nesse sentido, o léxico abarca tanto as informações gramaticais quanto as informações sociais dos elementos linguísticos. Por conseguinte, ao experienciarem a língua no uso, os falantes armazenam em sua mente, simultaneamente, os componentes linguísticos e sociais que envolvem o uso de cada forma linguística.

Ao ser exposto a mais de uma realização para um mesmo elemento, o falante armazena todas as possibilidades a que teve acesso em seu

uso linguístico — *exemplares*. Dessa forma, os casos de variação são guardados em uma nuvem de exemplares, que o falante acessa sempre que faz uso de uma determinada forma linguística. Vale ressaltar que, apesar de haver diversos exemplares disponíveis dentro dessa nuvem na mente do falante, ele acessa mais facilmente aqueles que usa mais recorrentemente em seu grupo social de convívio. Isso justifica as diferenças na realização de formas variantes para falantes de uma mesma região.

No âmbito fonético, para essa teoria, cada categoria é representada na mente do falante por uma nuvem de exemplares que foram registrados para dada categoria. As categorias mais frequentes apresentam mais exemplares e, por isso, são acessadas com maior facilidade pelo falante. Isso significa dizer que a frequência é muito importante para o mapeamento fonológico.

No que tange ao alteamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente, acreditamos que a Teoria dos Exemplares auxilie na descrição e análise das realizações feitas pelos informantes individualmente, visto que, dentro de um mesmo espaço geográfico, constatamos diferentes resultados para a realização ou não do fenômeno em foco.

3. Etapas da pesquisa: organização do corpus e metodologia

3.1. A amostra

A amostra utilizada nesta pesquisa se constituiu de 12 entrevistas do *corpus* Concordância – Projeto *Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias*, disponível no site www.concordancia.ufrj.br – divididas entre o bairro de Copacabana e o município de Nova Iguaçu, onde os informantes considerados nesta análise são nascidos e/ou criados. Foram selecionados 6 homens e 6 mulheres, um de cada uma das três faixas etárias analisadas para ambas as localidades, todos com baixo grau de escolaridade – tendo cursado apenas o Ensino Fundamental, completo ou não.

3.2. Grupo de fatores

Os dados foram coletados, codificados e processados segundo a metodologia da sociolinguística variacionista (MOLLICA; BRAGA, 2003) a partir dos grupos de fatores linguísticos – mencionados no qua-

dro 1¹⁴⁶ – e sociais e submetidos ao programa de regra variável Goldvarb X. Nossa variável sociolinguística – ou dependente – é o alteamento da vogal média pretônica, fenômeno observado no presente estudo.

(1) Variante alçada: s[i]nhora, c[u]mecei

(2) Variante não alçada: p[e]ssoa, v[o]cê

Quadro 1: Variáveis linguísticas e sociais.

<u>Variáveis linguísticas</u>
<u>Altura da vogal da sílaba anterior:</u> Vogal alta fonética: cunv[e]rsar Vogal média: prof[e]ssor Vogal baixa: nam[o]rar <u>Ausência de vogal precedente:</u> tr[o]car
<u>Altura da vogal da sílaba seguinte:</u> Vogal média-alta: d[e]pois Vogal média-baixa: c[o]légio Vogal baixa: s[o]taque
<u>Tipo de sílaba:</u> Aberta: s[e].ma.na Fechada: n[o]r.mal
<u>Posição do alvo:</u> Prefixo: r[e]começo Radical: rec[o]meço
<u>Nasalidade:</u> Oral: b[o].cal Nasal em sílaba seguinte: c[o].nhe.ço
<u>Distância entre a vogal alvo e a sílaba tônica:</u> Distância zero: c[o]lega Distância 1: pr[o]blemático Distância 2: g[o]vernadores Distância 3: m[o]deradamente
<u>Atonicidade da vogal:</u> Vogal átona persistente: c[o]nhecer (vogal átona) c[o]nheço (átona) c[o]nhecerei (átona) Vogal átona casual (palavras derivadas): b[e]lo (vogal tônica) → b[e]leza (átona) Vogal sem status definido (verbos): conh[e]cer (vogal átona) conh[e]ço (tônica)
<u>Contexto consonantal anterior à vogal alvo:</u> Labial: p[o]der, b[e]leza, m[o]rar, f[e]char, v[e]rmelha Coronal [+anterior]: t[e]lhado, d[e]senho, s[e]mana, z[o]mbar, n[o]venta, cor[o]nel,

¹⁴⁶ As variáveis operacionais utilizadas nesta investigação foram escolhidas com base no estudo realizado por Silva (2014).

l[e]gal Coronal [-anterior]: ch[o]cante, g[e]lado, conh[e]cemos, melh[o]ra Dorsal: c[o]légio, g[o]star, r[e]clama Ausência de contexto: h[o]rror, [e]levado
<u>Contexto consonantal seguinte à vogal alvo:</u> Labial: s[e]paração, pr[o]blema, pr[o]fessor, g[o]verno Coronal [+anterior]: r[e]torno, p[e]daço, prof[e]ssores, d[e]sejar, c[o]rdenação, f[e]ijão, g[e]lado Coronal [-anterior]: m[e]lhor, des[e]jar, f[e]chado Dorsal: p[e]queno, p[e]gar, [e]rrado Nasal: c[o]mentar, aband[o]nado, s[e]nhora
<u>Classe Gramatical:</u> Verbo: ch[o]rar, r[e]ceber Substantivo: g[o]vernador, g[e]ladeira Nome próprio: [O]svaldo, F[e]rnanado Adjetivo: p[e]quena, g[o]stoso Advérbio: m[o]deradamente, [e]xatamente Preposição: a[p]esar Conjunção: p[o]rtanto Numeral: s[e]tenta Pronome: v[o]cê

Observamos, ainda, em relação às variáveis sociais, o sexo (masculino ou feminino), a idade (de 19 a 35; 42 a 49; e 56 a 82 anos), a escolaridade do informante (ensino fundamental completo ou incompleto), além do próprio informante, a fim de perceber se as mudanças se tratavam de escolhas individuais. Os grupos foram selecionados tendo em vista os objetivos e hipóteses do trabalho, além dos pressupostos teóricos do Quadro de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981) e da Teoria da Variação e Mudança Linguística (Weinreich, Labov e Herzog, 1968), e levando em consideração os estudos já realizados sobre o tema.

3.3. Dados excluídos da análise

Visto que este artigo teve como objetivo fazer um estudo acerca do alteamento sem motivação aparente, não foram computados para a presente análise os dados em que haveria alguma motivação por conta de fatores fonéticos, comprovados em estudos anteriores. Assim, excluímos de nossa análise as palavras que apresentavam a vogal média pretônica nos seguintes contextos: palavras que apresentavam [i] ou [u] na sílaba tônica ou em qualquer outra depois dela (ex: m[e]nino, b[o]nito); sílaba travada por sibilante (ex: [e]scola, [e]sperando); sílaba travada por nasal (ex: [e]nrolado, [e]mbora); hiato (ex: am[e]açou, b[o]ate); ditongo (ex: d[e]ixou, r[o]ubando; prefixo (ex: *des-*: d[e]smontada).

4. Análise

4.1. Pretônicas /e/

Para a pretônica /e/, foram computados 2467 dados. Destes, apenas 117 sofreram o processo de alteamento, passando, assim, a [i]. Apresentamos, então, a distribuição dos dados por localidade na tabela a seguir:

Tabela 1: Distribuição de alteamento (x não alteamento) por localidade

Localidade	Alteamento
Copacabana	52/880 = 5,9%
Nova Iguaçu	65/1587 = 4,1%
Total	117/2467 = 4,7%

Conforme observável na Tabela 1, o fenômeno do alteamento sem motivação aparente não se mostrou frequente na fala carioca contemporânea, com índices de ocorrência bastante baixos. Este resultado confirma uma de nossas hipóteses iniciais, embora Copacabana apresente uma pequena diferença em relação a Nova Iguaçu (+1,8%). Este resultado está em consonância com os resultados de Silva (2014) para a variedade de Porto Alegre e parece apontar para o fato de que o fenômeno em foco tende a não ser um processo frequente na língua portuguesa. Vale ressaltar que os baixos percentuais encontrados sugerem que o fenômeno da elevação sem motivação aparente não seja um caso de variação inerente, tratando-se, na verdade, de casos isolados em que a vogal média pretônica /e/ é alçada variavelmente. Dentre os casos de alteamento, nota-se a predominância de certos itens lexicais, que muitas vezes se repetem, como demonstramos na tabela a seguir:

Tabela 2: Itens lexicais mais frequentes.

Item lexical	Com alteamento	Sem alteamento	Total
Paradigma pequen-	26 (100%)	0	26 (100%)
Demais	19 (100%)	0	19 (100%)
Paradigma senh-	18 (85,7%)	3 (14,3%)	21 (100%)
Paradigma deze- (numerais)	18 (100%)	0	18 (100%)

Os dados expostos na Tabela 2, com exceção do vocábulo “demais”, pertencem a grupos de palavras com um mesmo radical em comum. Tais grupos são chamados de paradigmas. Assim, os dados do paradigma “senh-”, por exemplo, englobam ocorrências dos vocábulos “se-

nhor” e “senhora”. O agrupamento dos dados de acordo com os paradigmas evidencia a propagação do fenômeno em foco por meio dos itens lexicais, sendo os radicais os principais responsáveis por isso. O alteamento categórico dos vocábulos dos paradigmas “deze-” e “pequen-” reforçam o argumento, já apontado por Silva (2014), de que o fenômeno do alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente tem como condicionador primário o léxico. Assim, acreditamos que a mudança sonora se inicie de forma repentina em um vocábulo específico e que, por meio de seu radical, se propague a outros vocábulos por força da analogia. Tais resultados confirmam nossa hipótese, baseada na visão difusionista, de que o fenômeno em análise se trata de um processo atuante, predominantemente, no eixo lexical (OLIVEIRA, 1992).

Visto que nosso estudo trata de um fenômeno com uma variável binária, realizamos análise por meio do programa Goldvarb-X, para que fossem observados os grupos de fatores favorecedores ou não de tal processo. Para isso, foram retirados os seguintes casos de não alteamento categórico (knockouts): 96 ocorrências com vogal alta fonética na sílaba anterior, como em “descr[e]ver” e “esp[e]rança”; 226 ocorrências com vogal alvo em sílaba fechada, como “gov[e]rnador” e “p[e]rdese”; 188 ocorrências com consoantes dorsais imediatamente anteriores à vogal alvo, como “arr[e]pendo” e “qu[e]rendo”; 122 ocorrências de palavras como “m[e]lhor” e “f[e]chado”, em que a vogal alvo tem uma consoante coronal [- anterior] em contexto imediatamente seguinte; e, por fim, as 47 ocorrências de vogais em nomes próprios, como “Leblon” e “Teresa”.

A tabela 3, a seguir, apresenta os grupos de fatores selecionados pelo programa de regra variável ao qual nossos dados foram submetidos, na ordem de seleção. Ela foi observada com bastante cuidado para que a análise não tivesse seus resultados enviesados, uma vez que, conforme mencionamos, há muitos itens lexicais que se repetem, algo que o programa utilizado não consegue identificar.

Tabela 3: Grupos de fatores selecionados.

Classe gramatical	Exemplo	Frequência	PR
Numeral	d[e]zenove	25/57 = 43,9%	0,966
Advérbio	[e]xatamente	26/114 = 22,8%	0,913
Preposição	s[e]não	4/18 = 22,2%	0,761
Adjetivo	p[e]quena	20/232 = 8,6%	0,659
Verbo	acon[t]ecer	11/535 = 2,1%	0,422
Substantivo	trav[e]sseiro	30/999 = 3%	0,386
Contexto seguinte			

Nasal	d[e]mais	45/124 = 36,3%	0,961
Dorsal	desempr[e]gado	19/408 = 4,7%	0,720
Coronal [+ anterior]	d[e]sagradável	46/1165 = 3,9%	0,420
Labial	d[e]vagar	6/258 = 2,3%	0,173
Atonicidade da vogal			
Vogal átona persistente	s[e]nhora	107/1413 = 7,6%	0,570
Vogal sem status definido	escr[e]veu	7/367 = 1,9%	0,517
Vogal átona casual	g[e]ração	2/175 = 1,1%	0,082
Contexto precedente			
Ausência de contexto	[e]xame	5/69 = 7,2%	0,661
Coronal [+ anterior]	sobr[e]mesa	91/766 = 11,9%	0,614
Labial	p[e]queno	19/879 = 2,2%	0,468
Coronal [- anterior]	g[e]ração	1/141 = 0,7%	0,116

Input=0.017 Loglikelihood=-257.991 Significance= .005

O melhor nível de significância, 0,005, foi obtido no nível 6 do *stepping up*. Os grupos de fatores selecionados pelo programa foram, respectivamente: classe gramatical, contexto seguinte, atonicidade da vogal e contexto precedente. É interessante observar que todos são de ordem linguística, sugerindo que os fatores sociais parecem não ter apresentado relevância para o alteamento ou não dessas vogais.

Em relação à classe gramatical, podemos observar que os numerais e advérbios favorecem o alteamento da pretônica /e/ em relação aos verbos e substantivos. O *range*, distância entre os dois mais altos e os dois mais baixos, é de quase 0,500, o que é muito relevante. Num ponto intermediário, temos as preposições e adjetivos, que seriam mais neutros. Isso nos revela uma interessante gradação, muito significativa. No entanto, as palavras “pessoa”, “pessoas” e “pessoal” apresentaram contextos categoricamente não alteados, somando 440, dos 999 dados desta classe gramatical, o que pode ter inflacionado os números e atribuído o baixo peso aos substantivos.

Como era de se esperar, as vogais analisadas que eram seguidas de uma consoante nasal apresentaram contexto mais propício para o alteamento. Os sons nasais tendem a favorecer o alçamento das vogais adjacentes por conta da elevação do palato e movimentação da língua em direção a um ponto mais alto na cavidade oral quando articulados. Mesmo que, nos dados analisados, a consoante nasal estivesse em sílaba seguinte — já que excluímos os dados de sílaba travada por nasal —, tal contexto mostrou-se, de alguma forma, favorecedor. Por outro lado, as vogais ana-

lisadas seguidas por labiais se apresentaram como um contexto desfavorável à sua elevação.

Outro fator que nos chama a atenção é a palatalização. O [dʒ] levaria essas vogais a altearem, como em “demais” e “desabar”. No entanto, não temos dados conclusivos em relação a este processo, uma vez que, por outro lado, temos também palavras como “depois” e “depende”, que apresentam o mesmo contexto e não aparecem alteadas uma vez sequer em nossa amostra.

4.2. Pretônicas /o/

Foram encontrados 2331 dados de pretônica /o/, dos quais 174 foram alteados, passando a [u], como demonstra a tabela abaixo, dividida entre as duas localidades analisadas:

Tabela 4: Distribuição de alteamento (x não alteamento) por localidade.

Localidade	Alteamento
Copacabana	49/855 = 5,7%
Nova Iguaçu	125/1476 = 8,5%
Total	174/2331 = 7,5%

Os dados da Tabela 4 mostram que o alteamento da vogal pretônica /o/ também apresenta baixa frequência de aplicação. Contudo, ao compararmos as pretônicas analisadas, vemos que /e/ apresentou índice de 4,7% de alteamento e /o/, de 7,5%, mostrando esta vogal como mais propensa ao fenômeno. Outro fato curioso que podemos constatar é que, em relação às variedades, separadamente, chegamos a resultados contrários em relação às vogais /e/ e /o/. Na variedade de Copacabana, a vogal /e/ teve um percentual maior de alteamento em relação à vogal /o/. Já em Nova Iguaçu, a vogal /o/ apresentou quase o dobro do percentual encontrado para a vogal /e/. Essa suposta contrariedade entre os dados de /e/ e /o/ para as variedades analisadas pode ser justificada por meio da Teoria dos Exemplos.

De acordo com a referida corrente, cada falante armazena em sua mente uma nuvem de exemplos possíveis para a realização de uma determinada forma linguística e escolhe utilizar aquela mais recorrente em seu grupo social de convívio. Silva (2014) aponta que

[...] na medida em que as formas alçadas das vogais médias pretônicas são utilizadas recorrentemente pelos usuários da língua, o falante/ouvinte alte-

ra sua representação mental para aquela palavra e a forma variante passa a ganhar espaço. (SILVA, 2014, p. 150-1)

Assim, no que tange ao alteamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente, podemos dizer que, de acordo com nossos dados, os exemplares realizados com o alteamento da vogal /e/ tendem a ser os mais recorrentes em Copacabana, ao passo que, em Nova Iguaçu, o mais frequente parece ser o alteamento da vogal /o/ e, dessa forma, um ou outro é mais facilmente acessado pelos falantes de determinada região no momento da realização linguística. Mais uma vez, é necessário que se observem os itens lexicais repetidos para que não se interprete os resultados de maneira enviesada. Para isto, apresentamos a tabela a seguir, com os elementos mais frequentes entre os dados de /o/ por nós analisados, mostrando sua frequência de alteamento:

Tabela 5: Itens lexicais mais frequentes.

Item lexical	Com alteamento	Sem alteamento	Total
Paradigma começ-	51 (67,1%)	25 (32,9%)	76 (100%)
Paradigma sotaqu-	24 (100%)	0	24 (100%)
Paradigma conheç-	43 (26,5%)	119 (73,5%)	162 (100%)
Paradigma com-	14 (100%)	0	14 (100%)
Paradigma colég-	13 (37,1%)	25 (62,9%)	35 (100%)

Os dados encontrados para a vogal /o/ também foram agrupados de acordo com os paradigmas. Percebemos, ao constatarmos o grande número de vocábulos repetidos e com contexto fonético semelhante, que a realização do alteamento da vogal /o/ pode ser justificada por vias lexicais. Os paradigmas “sotaqu-” e “com-”apresentaram alteamento categórico. Em outras palavras, todas as realizações encontradas para os paradigmas — para o paradigma “sotaqu-”, temos “sotaque” e “sotaques”; para o paradigma “com-”, temos “comer” e “comendo” — tiveram a vogal /o/ pretônica alçada. Assim, mais uma vez, fazemos coro ao pensamento de Silva (2014) de que estamos diante de um processo que se dá no âmbito lexical, ocorrendo em itens lexicais específicos com base comum. Além disso, o fato de outros paradigmas não apresentarem 100% de alteamento, como é o caso de “começ-”, “conhec-” e “colég-”, nos ajuda a confirmar a hipótese de que estamos lidando com um processo de condicionamento primariamente lexical, o qual pode se propagar por meio de um radical comum para outras palavras. O fato de não haver propagação do fenômeno para todos os elementos pertencentes a tais paradigmas confirma o pensamento de que não estamos diante de um processo con-

dicionado foneticamente, já que palavras com contexto fonético semelhante apresentaram comportamentos diferentes.

Para realizar uma análise de regra variável e observar a possível relevância dos grupos levantados, eliminamos os seguintes knockouts: 76 ocorrências com vogais médias na sílaba anterior, como em “dem[o]crata” e “choc[o]late”; 43 ocorrências de palavras como “[o]lhei” e “m[o]lhou”, em que a vogal alvo tem uma consoante coronal [- anterior] em contexto imediatamente seguinte; 947 ocorrências de vogais em pronomes, todas na palavra “v[o]cê”, no singular ou plural; 20 ocorrências em advérbio, como “t[o]talmente” e “pr[o]vavelmente”; e, enfim, 6 em numeral, todas na palavra “noventa”.

A seguir, na tabela 6, temos os grupos de fatores selecionados pelo programa de regra variável a que nossos dados foram submetidos.

Tabela 6: Grupos de fatores selecionados.

Contexto precedente	Exemplo	Frequência	PR
Dorsal	c[o]légio	111/420 = 26,4%	0,651
Coronal [+ anterior]	cot[o]velada	31/372 = 8,3%	0,441
Labial	b[o]neca	28/370 = 7,6%	0,426
Coronal [- anterior]	ch[o]vendo	3/50 = 6%	0,216
Classe gramatical			
Conjunção	p[o]rtanto	2/3 = 66,7%	0,917
Substantivo	b[o]lacha	74/453 = 16,3%	0,572
Verbo	c[o]mer	95/642 = 14,8%	0,561
Adjetivo	m[o]leca	2/50 = 4%	0,190
Nome Próprio	Arc[o]verde	1/93 = 1,1%	0,083
Atonicidade da vogal			
Vogal átona persistente	c[o]meçar	146/734 = 19,9%	0,646
Vogal sem status definido	p[o]der	25/412 = 6,1%	0,297
Vogal átona casual	f[o]gão	3/95 = 3,2%	0,288
Contexto seguinte			
Nasal	c[o]madre	86/310 = 27,7%	0,625
Coronal [+anterior]	m[o]leque	56/467 = 12%	0,576
Dorsal	p[o]rção	10/156 = 6,4%	0,481
Labial	enc[o]bertado	22/308 = 7,1%	0,281
Altura da vogal precedente			
Vogal alta fonética	esc[o]rreguei	4/18 = 22,2%	0,899
Ausência de vogal precedente	c[o]nhecer	169/1152 = 14,7%	0,525
Vogal baixa	Arc[o]verde	1/71 = 1,4%	0,099

Input=0.067

Loglikelihood=-376.068

Significance= .000

Dentre os grupos de fatores linguísticos, cinco foram selecionados como favorecedores do alteamento da pretônica /o/: o contexto precedente, a classe gramatical, a atonicidade da vogal, o contexto seguinte e a altura da vogal precedente. Em relação ao contexto precedente, os números nos mostram uma gradação entre dorsal, coronal [+ anterior] e labial e coronal [- anterior], com uma diferença de pouco mais do que 0,100 entre cada um dos três grupos. Entre as classes gramaticais, vemos que a conjunção apresenta um altíssimo peso relativo, bastante distante dos outros, o que a apresentaria como grande favorecedora do alteamento. No entanto, apesar deste resultado, contamos apenas com 3 dados, o que é insipiente para que façamos maiores afirmações. Os nomes próprios aparecem como desfavorecedores, como é esperado, enquanto substantivos e verbos parecem ser mais neutros. Sobre a altura da vogal precedente, é possível afirmar que uma sílaba com vogal alteada foneticamente imediatamente anterior à vogal alvo é um contexto favorecedor, com peso relativo de 0,899. Ou seja, pronunciando-se a anterior como alta, a vogal analisada assimilaria seu traço. Em contrapartida, a vogal baixa no mesmo contexto também mantém baixa a média pretônica, desfavorecendo o alteamento.

Nas pretônicas ora analisadas, é interessante notar que, ao contrário do que vimos nas pretônicas anteriores, um grupo de fatores sociais foi selecionado: o informante. Esse resultado indica que a variedade adotada por um informante específico pode ser um fator determinante para a ocorrência do alteamento. Em outras palavras, pode ser que o fenômeno não esteja difundido por toda a comunidade de fala, mas seja uma peculiaridade de um falante. Oliveira (1992) sugere que, em uma abordagem difusionista, o comportamento individual seja checado para todos os itens lexicais para, posteriormente, se agruparem os indivíduos de uma comunidade de fala. Por questões de tempo, porém, não foi possível realizarmos tal checagem. De maneira geral, as mulheres apresentaram os pesos relativos mais altos, o que também confirmaria a hipótese de que as mulheres seriam mais inovadoras, conforme o que foi constatado por Silva (2014) em relação às mulheres porto-alegrenses no que diz respeito ao alçamento da pretônica /o/.

5. Considerações finais

Este artigo centrou-se na análise do fenômeno do alteamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente nas variedades de Co-

pacabana e Nova Iguaçu. Para tanto, partiu-se dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e de aspectos relacionados à teoria da Difusão Lexical, à Teoria de Exemplares e à Fonologia de Uso.

Os resultados confirmam nossas hipóteses, apresentadas na introdução deste artigo, uma vez que o fenômeno observado apresentou baixa frequência nas duas variedades analisadas. Em relação às vogais em análise, de maneira geral, a vogal /o/ mostrou-se mais propensa ao alteamento. Os fatores de ordem social não se mostraram relevantes para o favorecimento ou não do fenômeno, ao contrário do que observamos em relação aos fatores linguísticos, que apresentaram relevância para a análise. Entretanto, concluímos que estes não são os condicionadores primários para a realização do alteamento, visto que vocábulos que apresentam contextos linguísticos similares podem manifestar comportamento diferente, o que encontra respaldo na hipótese da Difusão Lexical.

Ao observarmos que a maioria dos vocábulos alçados apresentavam radical comum entre si, concluiu-se que o processo de mudança sonora começa abruptamente em um vocábulo, propagando-se para outros com contexto fonético semelhante através do radical comum. Os casos em que o fenômeno não se concretizou em palavras com base comum a outras que apresentaram alteamento confirmaram a hipótese de que o condicionamento fonético tem caráter secundário nesse processo.

A Teoria dos Exemplares mostrou-se relevante para a análise dos dados entre as variedades analisadas. A aparente contrariedade entre os dados de /e/ e /o/ para as variedades de Copacabana e Nova Iguaçu são reflexo das escolhas feitas pelos falantes a partir dos exemplares armazenados mais recorrentes em seu grupo de convívio.

Por fim, acreditamos que este trabalho tenha contribuído para uma futura generalização na descrição do processo de alteamento sem motivação aparente no Português Brasileiro, visto que corrobora o que autores como Monaretto (2013) e Silva (2014) constataram para outras variedades do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Leda. *Harmonização Vocálica: uma regra variável*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981. 332p.

BORTONI, Stela Maris *et al.* A variação das vogais médias pretônicas no português de Brasília: um fenômeno neogramático ou de difusão lexical?. *Revista Estudos da Linguagem*, Ano 1, v. 1, n. 1, p. 9-29, Belo Horizonte: Fale/UFMG, julho/dezembro 1992. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/948/1055>

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; CRUZ, Maria Luíza de Carvalho Cruz. Um estudo contrastivo sobre as vogais médias pretônicas em falares do Amazonas e do Pará, com base nos dados do ALAM e do ALISPA. In: AGUILERA. Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005. p. 299-318

BYBEE, Joan. *Phonology and Language Use*. Cambridge University Press, 2001.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. As vogais pretônicas no falar carioca. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 5, p. 151-62, Salvador: Instituto de Letras da UFBA, dez./1986. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/1138/showToc>

CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

KLUNCK, Patrícia. *O alicamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente*. 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1857>

MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luíza. *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. O alicamento das vogais médias pretônicas /E/ e /O/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real. *Fragmentum*, n. 39, p. 18-28, Santa Maria: Laboratório Corpus da UFSM, Out./ Dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/11211/8954>

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Aspectos da Difusão Lexical. *Revista de Estudos da Linguagem*, Ano 1, v. 1, n. 1, p. 31-41, Belo Horizonte: Fale/UFMG, jul/dez. 1992. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/951/1059>

SILVA, Ana Paula Correa da. *Elevação sem motivação aparente das vogais médias pretônicas entre os jovens porto-alegrenses*. 2014. 173 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2139>

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for Theory of Language Change. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov (Eds). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 95-188. [Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006].

O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO, AS ESCRITAS DE SI E OS DIÁRIOS: O HOMEM EM BUSCA DE SI MESMO

Penélope Cavalcante Monteiro (UNIGRANRIO)

pelmonteiroreserva@gmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

jlopes@unigranrio.edu.br

RESUMO

Neste artigo, nosso objetivo é discutir o gênero autobiográfico, principalmente o diário. Para tanto, pretendemos salientar diferentes enfoques sobre o assunto, buscando, não a validação de uma verdade única, mas valorizando os pontos nos quais os olhares e as interpretações dos estudiosos se entrecruzam. Nesse sentido, procuramos analisar, mesmo que de forma breve, as ideias relativas ao tema expressas pelos principais pesquisadores do assunto – com foco em Foucault (1992), Arfuch (2010) e Lejeune (2014), construindo um caminho necessário a uma discussão cada vez mais presente nos estudos literários. Inicialmente, abordamos as escritas de si, para, posteriormente, nos debruçarmos sobre o espaço autobiográfico. Por fim, analisamos a escrita diarística.

Palavras-chave:

Diário. Espaço autobiográfico. Escritas de si.

ABSTRACT

In this article, we aim to discuss the autobiographical genre, especially diary. To do so, we intend to highlight different approaches on the subject, seeking, not to validate a single truth, but valuing the points at which views and interpretations of scholars interwine. Therefore, we try to analyze, even briefly, the ideas related to the theme expressed by the main researches on the subject – with a focus on Foucault (1992), Arfuch (2010) and Lejeune (2014), building a necessary for a very important discussion in the literary studies. Initially, we approached self writing, so that, later we can look at the autobiographical space. Finally, we analyze diary writing.

Keywords:

Diary. Autobiographical space. Self writing.

1. Introdução

A literatura contemporânea é composta por um sem-número de novas tendências e gêneros. Nesse contexto, observa-se uma grande diversidade de narrativas em primeira pessoa com traços biográficos. A es-

se conjunto de obras semelhantes dá-se o nome de escritas de si. As escritas de si são um tipo de conceito guarda-chuva (VELASCO, 2015), abrangendo em seu bojo diversos gêneros que vão desde a autobiografia até os diários. Justamente por representar essa multiplicidade de gêneros que guardam semelhanças entre si, sobre os quais incide a dificuldade, por muitas vezes, de lhes atribuir contornos e limites, é que esse conceito tem se constituído tema de discussão para diversos teóricos.

Sob o olhar atento de diversos estudiosos, as escritas de si constituem-se, atualmente, num vasto campo de investigação e pesquisa, não somente pela dificuldade em demarcar seus limites, mas pela multiplicidade de gêneros a elas vinculados. Para efeitos do artigo que aqui se apresenta, o termo *escrita de si* caracteriza o registro em primeira pessoa, na qual o narrador se identifica como o autor biográfico, mesmo que descreva situações ficcionais.

Neste artigo, procuramos salientar diferentes enfoques sobre o assunto – com foco em Foucault (1992), Arfuch (2010) e Lejeune (2014) –, buscando, não a validação de uma verdade única, mas valorizando os pontos nos quais os olhares e as interpretações dos estudiosos se entrecruzam. Inicialmente, o texto aborda as escritas de si, para, posteriormente, se debruçar sobre o espaço autobiográfico. Por fim, analisa a escrita diarística. A seguir, procuramos analisar, mesmo que de forma breve, as ideias relativas ao tema expressas pelos principais pesquisadores do assunto, construindo um caminho necessário a uma discussão cada vez mais premente nos estudos literários.

2. Foucault e as origens das escritas de si

Um dos filósofos mais influentes da contemporaneidade, Michel Foucault (1992) dedicou parte de seus estudos às escritas de si. Em sua obra *O que é um autor?*, Foucault reserva um capítulo, “A Escrita de si”, para refletir sobre duas narrativas especificamente: o caderno de notas – *hypomnemata* – e a correspondência. Esse capítulo, em especial, faz parte de uma série de estudos acerca das *artes de si mesmo* na cultura greco-romana, entre os séculos V a.C. até os dois primeiros séculos da nossa era.

Analisando obras desse período, Foucault (1992, p. 130) ressalta algumas características sobre a escrita de si, como a sua capacidade de atenuar a solidão: “o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de

um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha”. Vemos, nesse entendimento do filósofo, similaridade ao pensamento de Lejeune (2014, p. 303): “o papel é um amigo”. Nesse sentido, a “escrita de si” mesmo assume, também, uma função de desabafo: ao deitar suas reflexões sobre o papel, o autor estabelece diálogo como um interlocutor que, exercendo a função de confidente, auxilia em seu processo de expurgo de sentimentos e pensamentos. O que Foucault (1992, p. 133) denomina como “meditação”, Lejeune (2014, p. 319) chama de “desabafo”.

O filósofo dedica-se, em especial, a dois tipos de narrativas. O primeiro deles é o caderno de notas ou *hypomnemata*. Como afirma Foucault (1992), os *hypomnemata* consistiam em livros que, à semelhança da agenda, eram comumente usados para registros do cotidiano. Com o decorrer do tempo, sua utilização assemelhou-se ao que conhecemos, modernamente, como caderno de notas, já que, diferentemente do diário íntimo, o *hypomnemata* poderia estar sempre à mão do escrevente ou ser emprestado a terceiros para fins de consulta, servindo, até mesmo, como um manual de conduta. Naquele espaço, registravam-se fragmentos de obras admiradas, testemunhos, reflexões, ou seja, “constituíam uma memória material das coisas lidas” (FOUCAULT, 1992, p. 135).

De tão grande valia para os gregos, os *hypomnemata* passaram a acumular, de forma sistemática, ponderações sobre determinados temas. Alguns, de maior potencial, inclusive, firmaram-se como verdadeiros tratados a respeito de certos assuntos. O autor identifica, nesses cadernos de notas, algo que transcende à mera descrição do cotidiano de forma escrita, mas um exercício que, do verbo à ação, transfigura-se num manual de conduta e saber.

Reconhecendo que essa escrita está para além do registro textual, o Foucault (1992, p. 138) salienta a função do “cuidado de si” contida na elaboração e manutenção dos *hypomnemata*, ao passo que havia a necessidade de “retirar-se para o interior de si próprio, viver consigo próprio, alcançar-se a si próprio, bastar-se a si próprio, tirar proveito e desfrutar de si próprio” para compor suas páginas. Dessa maneira, o caderno de notas grego constituía-se, terapêuticamente, num espaço de autoconhecimento e reflexão sobre o mundo e as pessoas, avizinhandose das funções atribuídas ao diário por Philippe Lejeune (2014), que consistem na *expressão, reflexão, memória e prazer de escrever*.

Contudo, é o próprio Foucault (1992) que ressalta a impossibilidade do *hypomnemata* ser considerado uma vertente de escritas de si, pe-

lo fato de não terem o objetivo de trazer à tona aquilo que se encontrava oculto no escrevente, não sendo, portanto, a expressão da natureza do escritor que emerge e transborda. Ao contrário, para o filósofo, o caderno de notas faz o movimento inverso: é “de fora para dentro”, do externo para o interno, é recolhendo o material que lhe vem ao encontro, seja ouvido ou lido, que o autor do *hypomnemata* elabora a sua escrita. (FOUCAULT, 1992, p. 137)

Cria-se, a esta altura, um ponto de conflito entre o senso comum e a perspectiva de Foucault. Se somos seres que se constituem a partir das experiências que vivemos, do que lemos, do que ouvimos, como defendido em ampla aceção, como não considerar a *hypomnemata* um tipo de escrita de si, já que esta se constitui num material fruto das indagações que se instauram no indivíduo a partir do que ele ouve, escuta e lê e que, além disso, possui funções muito semelhantes às de um diário, gênero reconhecidamente pertencente a estas escritas?

Segundo Foucault (1992), o caminho correto ao investigar os primórdios das narrativas de si deve se iniciar pelas correspondências e não pelos cadernos de notas, já que estes não tratam, exclusivamente, de quem os escreve. Ao contrário, constituem-se de reflexões acerca de material fornecido por outrem, ou seja, não correspondem a uma narrativa relacionada a si próprio, mas ao conjunto daquilo que se apreendeu do outro.

Por isso, nesse mesmo capítulo, Foucault (1992) analisa a correspondência, ressaltando, inicialmente, sua intersecção com o caderno de notas: tanto a correspondência quanto a *hypomnemata* se assemelham no ponto em que produzem, entre leitura e escrita, um exercício de entendimento e aprimoramento de si próprio no ato de auxiliar o outro.

A carta que é enviada para auxiliar o seu correspondente – aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo – constitui, para o escritor, uma maneira de se treinar: tal como os soldados se exercitam em tempos de paz, também os conselhos que são dados aos outros na medida da urgência da sua situação constituem uma maneira de se preparar a si próprio para eventualidade semelhante. (FOUCAULT, 1992, p. 147)

Dessa forma, remetente e destinatário encontram-se em processo de aprendizado. Se para o destinatário é possível, a partir de uma correspondência, receber qualquer tipo de consolo, conselho ou, até mesmo, pito, para o remetente, também é possível, a partir do aconselhamento por qualquer um destes motivos, “armar-se”, valendo-se de seus próprios conselhos. Igualmente, absorvendo os conselhos do remetente, o destina-

tário fortalece-se e passa, com o tempo, a assumir a postura de aconselhador, tornando a troca de cartas à altura do debate e do escambo de ideias, que não se limita aos dois correspondentes, podendo, inclusive, alcançar terceiros que lhe vejam proveito na leitura.

Ao contrário, entretanto, dessa semelhança entre a correspondência a *hypomnemata*, a primeira não pode ser encarada como um prolongamento da segunda, já que na correspondência, os interlocutores se beneficiam por meio da troca de conhecimentos e lições de vida, ao passo que na *hypomnemata* evidencia-se, a priori, o “adestramento de si por si mesmo” (FOUCAULT, 1992, p. 132) a partir da escrita.

Sobre as correspondências, Foucault destaca pontos estratégicos, característicos do que podemos chamar de escrita com a relação a si mesmo, sendo: as notícias de saúde presentes nas missivas e o relato do cotidiano. Para o remetente tinha igual valia relatar os dias vulgares, a banalidade do cotidiano, dar conta das horas e suas atribuições ao destinatário quanto informar ao destinatário suas condições de saúde, tão detalhadamente quanto fosse possível.

Segundo Foucault (1992)

No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volta para si próprio quando se aferem as ações cotidianas às regras de uma técnica de vida. (FOUCAULT, 1992, p. 160)

Retomamos, neste ponto, a contribuição de Foucault (1992) sobre o *cuidado de si*: “ocupar-se de si mesmo”. (FOUCAULT, 1992, p. 156) Ao reavaliar, passar em revista o seu dia, o remetente nada mais faz do que ocupar-se de si mesmo, examinar pensamentos, sensações, elucubrações e, no intuito de relatar ao outro seu dia-a-dia, o remetente institui-se como o “inspetor de si mesmo”. (FOUCAULT, 1992, p. 157)

Consideramos que a obra de Foucault (1992) seja, ainda na atualidade, imprescindível para compreender *as* escritas de si, servindo de referência, inclusive, para discussões levantadas pelos outros autores aqui abordados. A seguir, propomos uma reflexão acerca de pontos fundamentais da obra de Leonor Arfuch (2010), em especial, sobre os diários.

3. O espaço biográfico de Leonor Arfuch

Diários, confissões, autobiografias, correspondências... um número relativamente extenso de gêneros, canônicos ou não, compõe um espa-

ço considerável dentro da literatura para tentar dar conta de um desejo antigo da humanidade. Há muito o ser humano persegue a evanescência da vida, procurando eternizar seus dias, experiências, gostos, sentimentos, percepções. No ato de escrever sobre si mesmo, sua jornada, o ser humano busca a transcendência.

É lançando esse olhar sobre a multiplicidade de gêneros criados pelo homem para dar conta dessa necessidade de deixar marcas e vestígios que perdurem no tempo que Leonor Arfuch (2010) apresenta sua obra *O Espaço Biográfico – Dilemas da Subjetividade Contemporânea*. Outros gêneros que têm sua gênese na cultura contemporânea, como entrevistas, *reality shows*, perfis etc., também demandam seu lugar nesse espaço, alargado, para dar conta da vida íntima e da experiência que se torna um núcleo de tematização. Da entrevista ao *reality show*, do diário ao testemunho, a vontade de eternizar-se, bem como o interesse por esse material, compõem uma rede interessante a ser pesquisada. Para Arfuch (2010), a coexistência de gêneros e formas tão diferentes de trazer o íntimo a público é a raiz do estudo por ela engendrado.

É essa tonalidade que eu quis indagar no espaço deste livro. Esse algo a mais que está em jogo não tanto na diferença entre os gêneros discursivos envolvidos, mas em sua coexistência. Aquilo comum que une as formas canonizadas e hierarquizadas a produtos estereotípicos da cultura de massas. O que transcende o “gosto” definido por parâmetros sociológicos ou estéticos e produz uma resposta compartilhada. O que leva repetidamente a recomençar o relato de uma vida (minucioso, fragmentário, caótico, pouco importa seu modo) diante do próprio desdobramento especular: o relato de todos. O que constitui a ordem do relato – da vida – e sua criação narrativa, esse “passar a limpo” a própria história, que nunca se termina de contar. (ARFUCH, 2010, p. 16)

O cerne da questão sobre a constituição do espaço biográfico não se limita à categorização ou à descrição dos gêneros que o compõem. Está além disso. Arfuch (2010) busca, antes, compreender as similaridades entre as diversas formas criadas e usadas para externar esse olhar que se volve para si mesmo. Em razão disto, toma como alvo o “horizonte de inteligibilidade” (ARFUCH, 2010, p. 16), que se constitui pelas semelhanças entre as formas já “conformadas” de narrativas do *eu* e aquelas cunhadas na contemporaneidade.

Embora o conceito de espaço biográfico já tenha sido elucidado, logo inicialmente, pela autora em sua obra, Arfuch (2010, p. 16) assegura que a composição do espaço biográfico “se constituirá ao longo do caminho” e, iniciando esse trajeto, toma como ponto de partida uma forma clássica: a autobiografia. Contestando, inicialmente, a denominação de

“espaço biográfico” composta por Lejeune (2014), assevera que, de forma “infrutífera” (ARFUCH, 2010, p. 22), o estudioso que a precede pretende reduzir o conceito de autobiografia a uma ideia nuclear da qual se ramificariam gêneros literários afins.

Para Arfuch (2010), mesmo que Lejeune (2014) tente dar conta das diversas formas canônicas do narrar a si mesmo e, inclusive, de um excedente literário que não é abarcado por elas, mas que têm, por fim, a mesma incumbência, acaba por instituir um conceito de espaço biográfico que consiste numa categorização de gêneros no qual “a autobiografia moderna é apenas um caso” (ARFUCH, 2010, p. 22).

A autora preocupa-se em recuar no tempo para delinear, com maior clareza, “o ‘eu’ como garantia de uma biografia”. (ARFUCH, 2010, p. 35). Remontando à consolidação do capitalismo e ascensão da burguesia, no século XVIII, vemos nascer um sentimento de individualismo típico do Ocidente, que se insere na dicotomia: corpo/espírito, homem/mulher, razão/sentimento, público/privado, modos de operar e pensar de uma sociedade que ali se organizava e estabelecia. O público se ocupava da dimensão social e política, enquanto o privado relacionava-se à esfera da intimidade, do doméstico, do secreto e, às vezes, do proibido.

Ao analisar esse momento histórico, caracterizado pelo controle mais severo das pulsões, emoções e dos pudores (ELIAS, 1993, p. 258), a autora ressalta a importância da prática das escritas autógrafas (ARFUCH, 2010, p. 40), fruto da nova relação dos homens com a leitura, a escrita e conhecimento acerca de si mesmo. Ancestrais das narrativas de si contemporâneas, nascidas com um novo estado possível – a solidão – os livros de razão, os cadernos de contas, os diários, as confissões e, também, as cartas, constituíram-se em novas formas de escrita nas quais os protagonistas não correspondiam a seres distantes, míticos, inalcançáveis, mas se encontravam próximos à realidade do leitor ou se tratavam dele próprio.

Fosse para dar conta da vida ideal, protagonizada por personalidades influentes da época, como políticos e intelectuais, ou fosse pela necessidade de um espaço para a autorreflexão, o fato é que as autobiografias, confissões, correspondências, diários íntimos, memórias, dentre tantas outras formas de narrativas de si, popularizaram-se a partir desse período e, atualmente, ocupam, dentre as mais variadas formas de expressão e vertentes artísticas, local de destaque.

Após revisitar as narrativas vivenciais próprias desse período, Arfuch (2010) retorna ao seu intuito de conceituar o espaço biográfico, ressaltando, novamente, que sua intenção está para além da categorização e exemplificação dos gêneros que o compõem, mas sim na busca de um “horizonte interpretativo capaz de dar conta da ênfase biográfica atual” (ARFUCH, 2010, p. 58).

Sendo assim, o conceito de espaço biográfico não se resume a um bloco fechado de gêneros e formas de autorrepresentação, mas se assemelha, como a própria autora afirma, a um horizonte interpretativo, algo que seja possível avistar e compreender, mas que segue aberto à possibilidade do novo. Arfuch (2010) aponta que:

A simples menção do “biográfico” remete, em primeira instância, a um universo de gêneros discursivos consagrados que tentam apreender a qualidade evanescente da vida opondo, à repetição cansativa dos dias, aos desfalecimentos da memória, o registro minucioso do acontecer, o relato das vicissitudes ou a nota fulgurante da vivência, capaz de iluminar o instante a totalidade. Biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, há pouco mais de dois séculos, dessa obsessão por deixar impressões, rastros, inscrições, dessa ênfase na singularidade, que é ao mesmo tempo busca de transcendência. (ARFUCH, 2010, p. 59)

Mas o espaço biográfico está para além das formas consagradas de narrativas de si. Do diário ao *reality show*, a atenção da autora volta-se, portanto, para a tematização dos elementos que compõem a vida e as experiências no cenário da cultura contemporânea, aliando às formas mais antigas de narrativas de si os fenômenos midiáticos da atualidade. Agregando essa multiplicidade de narrativas vivenciais, o conceito de Arfuch abriga, também, as entrevistas, testemunhos, *talk shows*, entre outras novas formas narrativas desenvolvidas na contemporaneidade, fruto do modo de viver e pensar o mundo na atualidade.

No que diz respeito ao diário, Arfuch (2010) aprofunda a temática na seção “Diários íntimos, correspondências”, de sua obra *O Espaço Biográfico* que Arfuch (2010). A autora inicia sua abordagem ao tema, delimitando algumas características do diário íntimo: “uma escrita desprovida de amarras genéricas, aberta à improvisação, a inúmeros registros da linguagem e do colecionismo (...) sujeita apenas ao ritmo da cronologia, sem limite de tempo nem lugar” (ARFUCH, 2010, p. 143). Ainda, relacionando-o à autobiografia, ressalta que o diário faz um movimento contrário: enquanto a primeira se estende do íntimo ao público, o diário representa “a maior proximidade do eu” (ARFUCH, 2010, p. 143). Ao diá-

rio basta a liberdade: espaço aberto à imaginação do escrevente, nele vale colecionar bilhetes, fotografias, vestígios que façam alusão à memória do vivido, escreve-se o que se quer, num tempo e local determinados, unicamente, pela vontade de quem escreve.

Há, contudo, aqueles diários que não estão reservados ao espaço íntimo da confissão, do secreto; ao contrário, com a intenção de publicá-los, o escrevente submete-o ao crivo da crítica interna, da reescrita, do ajuste, da elaboração que faça jus ao íntimo que se torna público. Dentre os gêneros biográficos cunhados na modernidade, o diário é, provavelmente, o ancestral mais próximo da intimidade midiática, destravando a fechadura, possibilitando que o secreto viesse a público. Nesse sentido, para Arfuch (2010),

Como um lugar da memória, o diário se aproxima do álbum de fotografias – a outra arte biográfica por excelência –, cuja restituição da lembrança, talvez mais imediata e fulgurante, solicita também um trabalho à narração. Mas há ainda diários que são como tábuas de salvação [...]. (ARFUCH, 2010, p. 145)

Por ser um produto livre das amarras literárias e estéticas, originária da imaginação e necessidade do escrevente, delimitar as características do diário e suas funções torna-se tarefa incerta, pois, se para alguns, o diário representa o narrar de uma situação de resistência, para outros pode ser um relato menos comprometido, nos quais figuram experiências mais leves da vida cotidiana. Citando outra análise acerca de diários íntimos, a autora assegura que, em determinados casos, o diário é a tentativa de resgate de um *eu* que se perde no cotidiano; é através do registro diarístico que o escrevente refaz os caminhos do dia a dia, reencontrando-se e reconstruindo-se (ARFUCH, 2010, p. 144).

O desnudamento do *eu*, “a proximidade, a profundidade, o som da voz, o vislumbre do íntimo, a marca do autêntico, a pista do cotidiano” (ARFUCH, 2010, p. 145) seduzem tanto o leitor crítico quanto o leitor comum de diários. Ali, imerso em uma narrativa que não é a sua, mas que guarda relações de proximidade e relação com a sua própria intimidade, o leitor do diário íntimo busca, numa atitude detetivesca, decifrar o escrevente e lhe desvendar a intimidade.

Segundo Arfuch (2010), o diário se ocupa do excedente, daquilo que não poderia ser expresso em outros lugares, mas que pela necessidade de transbordar no papel a sobrecarga do cotidiano, encontra refúgio nesse gênero. A autora encerra a abordagem sobre diários indagando sobre as intenções do escritor corrente de um diário íntimo: “É a possibili-

dade de estar sozinho com a fantasia, de levar vidas substitutas, de apañar tanto o excesso como a perda, de não deixar o tempo simplesmente passar?” (ARFUCH, 2010, p. 146).

É fato que não há respostas únicas tampouco certezas para estas questões. Pelo fato do diário ser fruto da individualidade, do íntimo, escrita nascida da subjetividade, é muito provável que cada um tenha seus próprios motivos para iniciar, manter, romper ou encerrar um diário, já que ele é proveniente de um desejo particular. Seja pela real necessidade de se recompor através da escrita, seja buscando transcender, imortalizar-se, deixar rastros, as variáveis são prováveis, mas, assim como o próprio gênero, individuais.

A discussão de Arfuch (2010) engloba aspectos essenciais e fundamentais das escritas de si. O conceito de espaço biográfico, elaborado por ela, dá conta de um excedente contemporâneo, constituído pela multiplicidade de gêneros que correspondem a uma necessidade antiga do homem: falar e pensar sobre si mesmo, lutando contra a efemeridade da vida.

Embora o estudo engendrado por ela seja posterior ao de Lejeune (2014), não empregamos, neste artigo, o critério cronológico. Julgo os conceitos de Foucault (1992) e Arfuch (2010) imprescindíveis à pesquisa, mas é Lejeune que apresenta uma discussão mais aprofundada sobre diários. Por isso, a seguir, ocupamo-nos de Philippe Lejeune (2014), guiando-nos pela obra *O Pacto Autobiográfico: de Rosseau à Internet*.

4. O diário sob a ótica de Philippe Lejeune

Philippe Lejeune (2014) reuniu, ao longo de mais de trinta anos de pesquisa sobre autobiografia e gêneros afins, diversas publicações que, hoje, servem como norte para aqueles que se interessam pelo assunto. Criador do conceito de pacto autobiográfico, Lejeune (2014) é, também, fundador da APA – *Association pour l'autobiographie et pour le patrimoine autobiographique*¹⁴⁷. Se os estudos de Lejeune (2014) se iniciaram pela análise de obras autobiográficas de autores renomados, com o passar do tempo, deslocaram-se para as formas mais simples de discurso, abarcando, também, as escritas dos homens comuns: “Democratizeime: passei a me interessar pela vida de qualquer um e pelas formas mais

¹⁴⁷ Associação para Autobiografia e para o Patrimônio Autobiográfico.

elementares e também mais comuns do discurso e da escrita autobiográfica.” (LEJEUNE, 2014, p. 9).

Observando que as formas de autoexpressão são diversas e variadas, Lejeune (2014) amplia seu foco de estudo, passando a se interessar por diferentes áreas da autorrepresentação. Seu interesse pelo diário, que, inclusive, é o ponto de maior interesse para o embasamento teórico de minha pesquisa, transcorre em grande parte da obra analisada, sendo tratada de forma minuciosa e, em boa parte, refletida na maneira como Lejeune (2014) descreve a sua experiência como autor e diarista.

Antes, contudo, seria impossível abordar somente o cerne da questão diarística, omitindo um dos pontos principais da obra de Lejeune: o pacto autobiográfico. Ressaltamos, antes, que o conceito de pacto autobiográfico é revisitado, ao correr dos anos, pelo próprio autor em suas diversas publicações, assim como os conceitos de autobiografia ensaiados por ele. Em linhas mínimas, o que interessa ressaltar é que o pacto autobiográfico se cunha na autenticidade: autor, narrador e personagem principal possuem a mesma identidade. Como o próprio estudioso afirma, “o pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo, em última instância, ao nome do autor, escrito na capa do livro” (LEJEUNE, 2014, p. 30).

Por isso, autor e leitor firmam um pacto, que gira em torno da veracidade da assinatura do texto. Cabe ao leitor, em atitude quase detetivesca, procurar semelhanças e diferenças entre o fato narrado e a vida do autor, mas, de forma alguma, cabe a ele duvidar de sua assinatura, assim como, cabe ao autor, seja na escolha do título ou nas seções iniciais do texto, deixar claro de que se trata de uma escrita autobiográfica.

Embora consideremos temas como o pacto autobiográfico, bem como as demais ideias exploradas por Lejeune (2014) acerca da autobiografia, de suma importância para qualquer estudioso que queira se debruçar sobre as escritas de si em suas diversas manifestações, neste momento, acreditamos que seja um campo muito extenso e difícil de abraçar em um espaço tão reduzido. Se a obra de Lejeune (2014) reúne reflexões de mais de trinta anos de pesquisa e vivências, aqui poderíamos nos estender, somente, por algumas páginas e cremos que a tentativa de reduzir as deduções e conclusões do autor seriam frustradas. Por isso, dedicamo-nos à questão do diário, extensamente abordada por ele e que é o foco principal deste texto.

Por que escrever um diário? Por que manter um diário e para que ele serve? Na tentativa de esclarecer questões como essas, Philippe Lejeune (2014) figura como um dos principais pesquisadores sobre o tema. Essa escrita, considerada fragmentária e sigilosa, ocupa lugar de destaque na atualidade, sobretudo ao assumir novos suportes: do caderno ao computador, o diário transita entre a prática secreta e a autoexposição na internet.

A quarta parte da obra *O Pacto Autobiográfico, de Rousseau à Internet*, assinado por Lejeune (2014) trata, com exclusividade, do tema em questão. No capítulo intitulado “Um diário todo seu”, o autor traz, logo de início, uma definição de diário. Embora compreenda que a tarefa de definir qualquer coisa, sobretudo em literatura, demonstra-se sempre complexa e, possivelmente, perigosa, considero importante delinear alguns limites de forma a tornar o estudo viável. Para Lejeune (2014, p. 299), o diário “é uma escrita cotidiana: uma série de vestígios datados.” O autor define a questão de forma simples e direta, quase didática, ao contrário de muitos outros autores que complexificam as discussões em torno da forma, do grau de subjetividade e, até mesmo, da periodicidade. Lejeune (2014), ao contrário, deixa explícito ao longo de seu texto que não há receitas complicadas para quem deseja escrever um diário: necessita-se de uma folha de papel (ou tela de computador), coloca-se a data e ali se escreve o que foi feito do dia ou suas impressões sobre determinado assunto. Mais à frente, como de forma a complementar o conceito, o autor assevera:

É muito simples, no papel, no computador, escrevemos a data, o que estamos fazendo, sentindo, pensando. Nenhuma forma é imposta nenhum conteúdo é obrigatório. É livre. A própria palavra “diário” é simples. Na pior das hipóteses, implicamos com o adjetivo “íntimo” que, em geral, lhe é justaposto – mas é apenas para evitar a confusão com a imprensa quotidiana. (LEJEUNE, 2014, p. 327)

Como é possível perceber Lejeune (2014) chega a relacionar a simplicidade da palavra *diário* à economia de regras do gênero, como se dissesse que o diário é simples desde a sua aceção até sua forma. Entretanto, mesmo reconhecendo que o diário não possui regras rígidas com relação à forma e ao conteúdo, é possível identificar nesse tipo de escrita, alguns traços recorrentes, como a necessidade de datação.

Aliás, essa é a única regra explicitada por Lejeune (2014, p. 300), já que, segundo afirma, “a base do diário é a data.” Ao iniciar sua escrita, a primeira ação do diarista é registrar a data, pois é esta que demarca aquele instante em que se escreve, que garante a autenticidade do momen-

to. Sem ela, o diário se resume a uma mera anotação solta em folha de papel, a uma caderneta ou rascunho.

Em geral, os diários são manuscritos, revelando o que de mais individual tem o escrevente: sua caligrafia; por vezes, o diarista, numa tentativa de controlar o tempo, coleciona vestígios, como bilhetes, flores e objetos, em geral, “arrancados à vida cotidiana e transformados em relíquias” (LEJEUNE, 2014, p. 301), bem como, ilustrações e desenhos. Tal qual uma obra de arte, o diário é um vestígio de exemplar único, pois mesmo a sua publicação posterior, editada, revisada, ampliada e modificada, não fará jus ao original.

Retornando no tempo e analisando a evolução histórica do diário, Lejeune (2014, p. 302) afirma que, no fim do século XVIII, “o diário se pôs a serviço da pessoa.” Como já visto em Foucault (1992) e Arfuch (2014), é com a consolidação do capitalismo e a ascensão da burguesia e, conseqüentemente, com a mudança das relações sociais, a crescente alfabetização e o deslocamento e a nova noção de público e privado, que o diário passa a ser visto como um registro da intimidade e da vida privada.

O autor delimita algumas utilidades, a partir de então, para a escrita de um diário, que serão acrescentadas, a seguir, pelas suas finalidades. Em primeiro lugar, *conservar a memória*: “é para si que se escreve um diário: somos nossos próprios destinatários no futuro” (LEJEUNE, 2014, p. 302). O diário é a constituição de uma memória, um caminho. Quem escreve um diário escreve-o para si mesmo, no porvir, efetuando marcações precisas no tempo, à espera de um interlocutor futuro, que, neste caso, é o próprio escrevente.

Depois, escrevemos um diário com a finalidade de *sobreviver*. O diário é uma insistência do homem em vista de um futuro desconhecido, na busca por imortalizar-se e estancar o tempo vivido. Como garrafa lançada ao mar (LEJEUNE, 2014, p. 303), a escrita do momento presente é a pequena contribuição do homem à memória coletiva. Na incerteza do porvir, o registro do agora é a tentativa de fixar-se no tempo e na existência.

Desabafar também é uma das finalidades do diário. “O papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger os outros” (LEJEUNE, 2014, p. 303). Tanto como espaço de refúgio quanto de acolhimento, o diário assume o papel de amigo confidente, servindo para que o escrevente deságue nele suas emoções, sentimentos e experiências.

Dentre as utilidades listadas por Lejeune (2014), *conhecer-se* também é uma delas. “O papel é um espelho.” (LEJEUNE, 2014, p. 303) Projetando nossa imagem no papel (nossos sentimentos, impressões e reflexões), tomamos certa distância de nós mesmos. O escrevente passa a ser, por alguns instantes, espectador de si mesmo, o que só se torna possível a partir do distanciamento. Muito embora essa imagem refletida no papel seja valiosa, servindo como uma radiografia do momento, ela é efêmera, já que as mudanças na forma de pensar, reagir e entender o mundo são naturais a todo ser humano.

A seguir o autor lista *deliberar*, também, como uma das utilidades do diário. Deliberar é, praticamente, um ato em continuidade ou resultante do *conhecer-se*. A partir das conclusões e geradas pelo processo de autorreflexão desencadeado pela escrita do diário, o escrevente pode tomar atitudes ou, ao contrário, hesitar. O fato é que, como consequência desse processo, o autor do diário pode planejar e deliberar em favor de si mesmo.

Pensar é outra utilidade do diário. O diário é um espaço livre para a criação. Sem regras rígidas a serem respeitadas, a escrita diarística torna-se um campo amplo de reflexão sobre o cotidiano e, por consequência, de registro desses pensamentos. Assim, “a forma do diário desloca a atenção para um processo de criação, torna o pensamento mais livre, mais aberto a suas contradições, e comunica ao leitor a dinâmica da reflexão tanto quanto seu resultado” (LEJEUNE, 2014, p. 305). Para o autor, o diário pode ser considerado um método de trabalho, sobretudo nas ciências humanas.

Outra utilidade descrita por Lejeune (2014) é *resistir*. Muitos diários são iniciados ou têm a duração de um período conturbado da vida de alguém. Para suportar uma prova a que se está sendo submetido, o foro íntimo passa ser um campo de defesa: o diário serve como um aliado ou um local de revigorar as forças. A escrita de um diário em momento difícil da vida torna-se, para seu autor, um lugar privilegiado de reflexão, de (re)construção de identidade e, sobretudo, de resistência. Resistência porque, ao narrar a sua dor, “as feridas secretas não precisam mais ser guardadas e negadas, passam a ser explicitadas e (re)organizadas no mundo que nos cerca. Em outras palavras, trata-se de um lugar de empoderamento” (SOUZA; BALASSIANO; OLIVEIRA; 2014, p. 13).

Quando o escrevente evoca as memórias dolorosas, silenciadas em sua maioria, a escrita passa a ser uma forma de enfrentamento e resis-

tência ao trauma. Ao lembrar e, corajosamente, expor, como no caso de uma publicação posterior, a intenção de muitos é “que não se repita com ninguém”. A escrita se torna, antes de uma vocação, uma necessidade de gritar ao mundo que apesar de tudo, ainda se está vivo. Nesse caso, são as histórias das grandes dores, como as do holocausto, das guerras, das privações de liberdade.

Por fim, Lejeune (2014) afirma que *escrever* é uma das utilidades do diário. “Mantém-se enfim um diário porque se gosta de escrever.” (LEJEUNE, 2014, p. 305) De fato, o diarista gosta de escrever. Seja para qualquer uma das utilidades listadas acima, a escrita do diário só se faz possível porque o diarista vê na escrita um prazer. Do contrário, fosse para qualquer finalidade, encontraria uma outra forma de manifestar ou expressar seus sentimentos. Por isso, o gosto pela escrita perpassa todo o campo de discussão acerca do porquê se inicia ou se mantém um diário.

Após descrever as utilidades do diário, Lejeune (2014) empreende uma discussão acerca de como terminam os diários. Um diário pode ser terminado de quatro maneiras: por interrupção, por destruição, por releitura e por publicação. Ao contrário do ritual de iniciação de um diário, quando o escrevente se ocupa de nomear, apresentar-se, realizar pactos e demais inscrições, o fim de um diário, na maioria das vezes, foge à observação e, às vezes, à reflexão do próprio diarista. Para melhor esclarecer a questão do fim de um diário, Lejeune (2014, p. 312) destaca três dimensões: “o fim como horizonte de expectativa (...), o fim do ponto de vista de sua relação com a finalidade (...) e o fim como realidade”.

No *fim como realidade*, elencam-se os diários que são iniciados próximo à morte. Muitas pessoas, sabendo da proximidade de seu fim, iniciam a escrita de um diário como uma tentativa de negar a própria finitude ou, também, como forma de resistir ou de suportar, tornando-se o diário um registro dos dias de provação. O diário é encerrado quando o escrevente perde as forças para prosseguir ou quando morre.

Já o *fim como horizonte de expectativa*, apesar de contraditório, livra o diário da ideia de fim. Mesmo que não se escreva mais, existe sempre a expectativa de um porvir, existe sempre a possibilidade do amanhã e, portanto, a oportunidade de um novo registro, de uma nova entrada, de um novo dia a ser escrito.

Segundo Lejeune (2014), existem quatro funções principais para se manter um diário por um certo período de tempo. Findada essa necessidade do escrevente, o diário poderá ser encerrado. O autor chama a a-

tenção para a possibilidade de um mesmo diário pode reunir mais de uma função simultaneamente. São elas: *expressão*, *reflexão*, *memória* e *prazer de escrever*. Na verdade, essas funções se confundem, em parte, com as utilidades já enumeradas anteriormente, mas representam, de maneira mais sucinta e, até didática, o pensamento do autor que, com o intuito de discorrer sobre o *fim do diário do ponto de vista de sua relação com a finalidade*, acaba por retomar essas funções de forma mais detalhada.

A função de *expressão* abarca duas outras: a do *desabafo* e a da *comunicação*. No desabafo, o papel recebe “o peso das emoções e dos pensamentos” (LEJEUNE, 2014, p. 319). Com intuito de descarregar os sentimentos que traz consigo, o diarista escreve, registra. Alguns têm o intuito de destruir futuramente aquele registro, como forma de purificar-se, expurgando o passado e se liberando para o porvir. Na comunicação, por sua vez, o papel (ou tela) é visto como um amigo, um confidente, para o qual o íntimo é confidenciado e, por isso, alguns diários recebem, inclusive, nomes, como, por exemplo: “Querida Kitty”, em referência à maneira como Anne Frank introduzia seus registros em “O diário de Anne Frank” (2019).

Quanto à função da *reflexão*, o autor também enxerga uma bifurcação. De um lado, *analisar-se*, de outro, *deliberar*. O diário, como já dito, proporciona ao escrevente a possibilidade de afastamento de si mesmo e das experiências vividas para que, com olhos de espectador, dê-se a análise sobre si próprio. Como efeito de conclusão, o escrevente é capaz de, tendo refletido sobre si, deliberar o porvir.

Já a função da *memória* está associada à fixação do tempo. Segundo o autor, “construir para si uma memória de papel, criar arquivos do vivido, acumular vestígios, conjurar o esquecimento”. (LEJEUNE, 2014, p. 320) Escrever um diário é como uma tentativa de fixar o tempo vivido, guardando – por vezes colecionando, inclusive, vestígios concretos, materiais, como bilhetes, flores secas, medalhas – lembranças que remetam ao diarista as sensações da experiência vivida que se evanesceu.

Por último, o *prazer de escrever*. O diarista escreve porque gosta, tem prazer neste ato, porque é interessante construir uma escrita em que ele possa reconhecer-se enquanto autor e protagonista. Muitas vezes, um diarista, aproveitando a pulsão pela escrita, aventura-se em terrenos diversos, sendo bem sucedido em outros gêneros, e este fato só se torna possível porque o gosto pela escrita antecede sua relação com o diário.

Sobre os diferentes tipos de suporte que o diário pode ter, Lejeune (2014) faz uma análise interessante. Contrapondo o contínuo, representado pelo caderno, e o descontínuo, pelas folhas avulsas (o suporte computador será abordado mais adiante em sua obra), o autor afirma que os diaristas que preferem a primeira forma, em geral, buscam a unidade, a continuidade, a fusão das irregularidades da escrita e da vida, como se o caderno representasse um “seguro de vida”, como uma “promessa mínima de unidade” (LEJEUNE, 2014, p. 338). Já o diarista da folha solta é visto sob a luz de Heráclito: “nunca nos banhamos duas vezes na mesma folha” (LEJEUNE, 2014, p. 339). Usando de ironia, o autor cita o filósofo para se remeter à impossibilidade de uma pretensa unidade. O caderno, em oposição à folha avulsa, obriga o diarista a obedecer, cartesianamente, o ritmo do cotidiano, do peso dos dias. Já a folha em branco, solta, avulsa, é a liberdade e a oportunidade do recomeço sem a obrigação de se preocupar com o texto já iniciado.

Quanto à tela, o computador também faz as vezes do amigo e confidente. Lejeune (2014, p. 370) chega a afirmar que o computador “é um organismo vivo que se acende e se apaga”, enquanto o caderno é “inerte, insípido, inanimado...” Logicamente, o autor desejava fazer uma comparação entre o caderno, constituído de papel, portanto, inerte, e a tecnologia, que toma proporções espetaculares a cada dia, como se o computador, pelas suas múltiplas funções e pretensa interação com o ser humano, guardasse semelhança às criaturas animadas.

Na obra de Lejeune (2014), são abordadas, como já dito, várias outras especificidades da escrita diarística. Seguem-se muitas discussões acerca desse gênero, essa forma tão particular de registro, de vestígio *no* e *do* tempo. O autor não nos poupa de detalhes, vieses e nuances. O diário, visto com certo preconceito e desconfiança, recebeu, em seu favor, a publicação de “O diário de Anne Frank” (2019) em 1947. Ao retratar, visceralmente, a resistência e a tentativa de se construir e reconstruir enquanto ser humano de uma adolescente vivendo sob condições extremas, “O diário de Anne Frank” (2019) tem grande importância na ruptura desse preconceito, mostrando o quão valiosa pode ser a escrita do íntimo que se torna público.

5. Considerações finais

Há cada vez mais estudos que se dedicam às escritas de si. A internet, o surgimento dos blogs e das redes sociais parecem ter aumentado

a quantidade de relatos autobiográficos. Não é o mesmo diário fixado em cadernos e acessível a um número limitado de pessoas.

Atualmente, o diário assumiu um caráter cada vez mais público. Mas, como afirma Lejeune (2014, p. 309), “é simplesmente humano” e, por isso, desperta tanto interesse.

Livre das amarras da estética, da forma, do suporte e, até mesmo, gramaticais, o diário se constitui na liberdade de poder registrar o mundo, o tempo e a si mesmo com a maior liberdade possível. Nada importa mais do que o olhar que se volve para si mesmo. Seja para se constituir, reconstituir ou resistir, seja pelo simples prazer da escrita, ou seja, para refletir sobre o porvir, o diário é, simplesmente, humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço autobiográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. 3. ed. Lisboa: Passagens, 1992.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. São Paulo: Pé da Letra, 2019.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOUZA, Elizeu; BALASIANO, Ana Luiza; OLIVEIRA, Anne-Marie (Orgs). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014.

VELASCO, Tiago Monteiro. *Escritas de si contemporâneas: uma discussão conceitual*. *Abralic*, Universidade Federal do Pará, jun-jul. 2015.

O GÊNERO TEXTUAL ‘PETIÇÃO PÚBLICA’ EM AMBIENTE DIGITAL: ASPECTOS RELACIONADOS AO VALOR JURÍDICO

Rosana Ferreira Alves (UESB)

rfalves@uesb.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta investigação do gênero textual “petição pública” em contexto de ambiente digital, considerando, sobretudo, aspectos caracterizadores do processo de operacionalização em função da obtenção de valor jurídico. Para tanto, foi utilizado suporte teórico da Linguística (MARCUSCHI, 2002; 2003; 2004; BAZERMAN, 2007; MILLER, 2012) em função de compreensão dos estudos dos gêneros. Abordam-se questões relacionadas a letramento e letramento digital, conforme a Linguística Aplicada (SOARES, 2004; XAVIER, 2002). Verificam-se também, de acordo com o Direito Digital, aspectos relacionados à validade jurídica de assinatura em documentos digitais. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo. Em síntese conclui-se que algumas ações – principalmente em função da obtenção de valor jurídico - serão necessárias, para que o gênero textual “petição pública” venha ser explorado em ampla dimensão, tal como oportuniza o ambiente virtual na condição de recurso facilitador de produção e circulação desse gênero.

Palavras-chave:

Gênero textual. Letramento digital. Petição pública.

ABSTRACT

This article presents research of genre “public petition” in the context of the digital environment, considering all characterizing aspects of the implementation process, in terms of obtaining juridical value. As reference, theorists will be used: (i) to support the studies of genders (MARCUSCHI, 2002, 2003, 2004; BAZERMAN, 2007; MILLER, 2012) and to provide subsidy to literacy discussions and digital literacy (SOARES, 2004; XAVIER, 2002). It will also be basic to check, according to the Digital law, issues related to the legal validity of signing digital documents. The methodology used is the research of qualitative nature. In summary, it is concluded that some actions – mainly due to the obtaining juridical value - will be needed so that the genre “public petition” be explored in a wide dimension, as making the virtual environment a facilitating resource condition of production and circulation of this gender.

Keywords:

Digital literacy. Public petition. Textual genre.

1. Introdução

Estudos sobre o gênero ‘petição pública’ se fazem necessários, haja vista a importância funcional que o uso adequado desse gênero pode fornecer ao exercício da cidadania, sobretudo, considerando espaços em

que se necessita praticar ações que fortaleçam o processo de construção da democracia. Assim, o próprio caráter do gênero ‘petição pública’ (construído no decorrer da história cultural, social e política do país democrático) evidencia, por si só, a sua grande importância. Fato esse que justifica a necessidade de um debruçar acurado por parte de estudiosos de diversas áreas do saber.

O presente trabalho investiga o gênero textual ‘petição pública’ em contexto de ambiente digital, considerando, sobretudo, aspectos caracterizadores do processo de operacionalização, em função da obtenção de valor jurídico. Em termos de objetivos específicos, busca-se realizar reflexões sobre como o gênero textual ‘petição pública’ (também conhecido como abaixo-assinado) se configura em contexto de letramento digital. Na oportunidade, desenvolve-se reflexão de aspectos positivos e negativos no trânsito desse gênero textual em espaço virtual, buscando analisar como o referido gênero pode cumprir com a sua função social essencial a qual caracteriza a natureza da sua existência. Para tanto, serão utilizados suporte teórico da Linguística (MARCUSCHI, 2002; 2003; 2004; XAVIER, 2002; BUZERMAN, 2007) e conhecimentos da área do Direito Digital. Serão também coletadas informações disponíveis em *sites* autorizados, a exemplo de página do Senado Federal e *sites* responsáveis pela comercialização de assinaturas digitais, dentre outros espaços virtuais como *site* de jornais e revistas. Em termos metodológicos, realiza-se investigação de cunho etnográfico de base documental, por meio de análise qualitativa de informações coletadas em documentos devidamente confiáveis (devido ao fato de serem de fontes oficiais).

Na área da Linguística no Brasil, esse gênero não registra muitas investigações, como exemplo raríssimo (apenas uma, após diversas buscas), eis a encontrada: a pesquisa publicada por Melo e Pereira (2014), em que as autoras apresentam como objetivo principal desenvolver análise de “correlações entre integridade e versatilidade genérica com a mudança do suporte impresso para o digital”, (MELO; PEREIRA, 2014, p. 113). A pesquisa aponta para resultados que não confirmam distinção significativa entre o texto impresso e digital e evidencia também que “a funcionalidade” do gênero intitulado ‘abaixo-assinado’ parece “não ter sido influenciada crucialmente pela mudança do suporte” (MELO; PEREIRA, 2014, p. 113). Entretanto, a hipótese forte da presente pesquisa, vai de encontro à conclusão do estudo das referidas autoras, sobretudo, em relação à funcionalidade do gênero. Essa hipótese contrária é facilmente justificável pelo fato de o gênero abaixo-assinado (doravante, peti-

ção pública) em sua modalidade digital, ou seja, que circula pelo ambiente digital, claramente, como é sabido por muitos, não se configura como documento que porte validade jurídica em se tratando de fins para o qual é teoricamente destinado. Isso porque, quando o documento circula, e é assinado via ambiente virtual, apresenta ausência de validade legal da assinatura dos participantes. Além disso, busca-se também apresentar possíveis evidências, em função de comprovar que diferenças significativas podem e costumam estabelecer-se entre o gênero em estudo, considerando a mudança de suporte impresso para o digital, contrariando, assim, nesse aspecto, resultado divulgado por Melo & Pereira (2014).

2. A evolução dos gêneros textuais

Trabalhos têm apontado ‘a evolução’ como elemento característica da natureza dos gêneros textuais, eis alguns desses: Jamieson (1973, *apud* Miller 2012, p. 62) em que se sustenta: “gêneros são fenômenos em evolução”; Miller (1984 *apud* MILLER, 2012, p. 64), por sua vez, também enfatizou que se encontrando de forma enraizada em práticas sociais, “os gêneros mudam, evoluem e decaem”. Conforme Miller (2012, p. 62), para se observar a natureza evolucionista (conforme perspectiva darwiniana) precisa-se obter “uma compreensão do que faz uma ação retórica ‘apropriada’ em seu ambiente cultural.”, em outras palavras, a autora esclarece sobre a necessidade de se “observar o gênero em relação ao *kairós*, ou ao espaço-tempo socialmente percebido”.

2.1. Natureza e recorrência entre gênero e meio

O surgimento de novos gêneros (gêneros emergentes) foi abordado por Marcuschi (2004), considerando o seu caráter evolutivo de gêneros já existentes, a exemplo do *e-mail* que é uma evolução do gênero carta; do diário no qual se inspira o *weblog*; da conversa informal, da qual se originou o *chat* (bate-papo), dentre outros. Assim, para o autor, existe muita aproximação desses novos gêneros que povoam as mídias virtuais com os existentes anteriormente. Ao analisar a relação entre gênero e meio, pode-se observar que existe uma realidade multifacetada que pode ser desenhada a partir de fatos como: (I) migração de gêneros para o ambiente virtual; e (II) surgimento de novos gêneros no ambiente virtual. Essa dupla realidade pode ser caracterizável por ações que são possíveis mediante usos de recursos que, por sua vez, não determinam, todavia,

”antes interagem com a exigência, como uma necessidade social objetivada”, (MILLER, 2012, p. 108). Assim, um dado gênero, mesmo obtendo suas necessidades supridas na forma antiga, adapta-se à nova forma, satisfazendo exigências similares ou agrega novos valores, em função da satisfação de novas exigências, que são úteis, mas, por sua vez, não são vitais para o funcionamento integral dos gêneros na sociedade. Em outros casos, novos valores agregados a dado gênero, possível pelo acesso e confecção mediante a utilização de novos recursos provenientes do meio, possibilita-se a satisfação de exigências de um dado gênero de forma singularizada em relação à comparação desse gênero na antiga modalidade. Sendo assim, devido, sobretudo, à natureza da nova dinâmica imposta pela vida cultural e social, a forma de outrora não encontra mais razão de ser. Há possibilidade também de ocorrer, com a mudança do meio impresso para o digital, a perda ou não da manutenção de características básicas que são vitais para que um dado gênero possibilite o cumprimento efetivo de sua razão de ser na sociedade, a exemplo do gênero escrutinado no presente artigo, ou seja, o gênero textual ‘petição pública online’, conforme será abordado no item ‘3’ a seguir. Alguns gêneros emergentes, nativos no ambiente virtual, registram estudos significativos por linguistas brasileiros, a saber: Barbosa (2012, p. 170), em que se “estuda a emergência de novos gêneros textuais na era digital”, a fim de apresentar suas características e estratégias de interação.

3. O gênero textual ‘petição pública’ em contexto de letramento digital

Antes de discorrer especificamente sobre o texto ‘petição pública’ ou ‘abaixo-assinado’ como evento de letramento digital, serão necessários alguns esclarecimentos sobre o que se entende por letramento e também sobre o letramento digital. O conceito de letramento tem sido muito diversificado dependendo, sobretudo, da escola teórica na qual o pesquisador se sustenta. Ao entender ‘letramento’ ou ‘letramentos’ como práticas culturais histórica e socialmente situadas, busca-se respaldo nas Ciências Humanas, nas quais, pautam-se obras em que são apresentadas reflexões sobre consequências do letramento e abordagens do letramento em sociedades tradicionais (GOODY, 1963; 1968 *apud* BAZERMAN, 2007). Conforme Bazerman (2007, p. 15), o referido pesquisador em ensaio germinal, desde 1963, discute “como o letramento afeta questões sociais e culturais”. Ainda consoante Bazerman (2007), o autor citado (consagrado por ser um dos primeiros a tratar do assunto letramento) apresen-

ta teor mais cognitivo em sua abordagem de letramento, com obra lançada em 1986 (*A domesticação da mente selvagem*), entretanto, em obra posterior “rearticulou e expandiu análise das implicações sociais e culturais do letramento” em obra intitulada ‘*A lógica da escrita e a organização da sociedade*’. Pautando-se em experimentos do teórico em foco, Bazerman (2007) defende que o ponto central dos estudiosos do letramento “não é de encontrar as consequências sociais e universais do letramento, mas de compreender como cada sociedade tem elaborado um modo de vida a partir da matriz do letramento”, Bazerman (2007, p. 17). Isso deve ser feito tendo em vista a consequência de que cada integrante da sociedade apresenta participação no sistema letrado particularizado independente de serem atuantes na leitura e/ou na escrita.

No Brasil, o termo letramento inicialmente adquiriu muita atenção, sobretudo no que se refere a práticas de saber lidar de forma bem sucedida do ponto de vista funcional, com situações que envolvessem eventos de oralidade e escrita (SOARES, 2004). Discussões sobre letramento passaram a usufruir de grande mérito na atenção de vários segmentos da sociedade quando no Brasil assumiu-se que era comum encontrar analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que haviam adquirido o código, mas de forma não muito significativa, a ponto de não conseguirem lidar de forma bem sucedida em situações comuns do fazer cotidiano, a exemplo de: ler e conseqüentemente compreender textos simples, preencher adequadamente ou sem dificuldade um dado formulário, dentre outras situações. Sobre o analfabetismo funcional, evidencia-se que se apresenta como fenômeno preocupante, visto que fornece pistas sobre qualidade da educação sistemática escolar do país. Isto porque se configura como uma realidade assustadora, de acordo com o Censo do IBGE de 2010 (BRASIL: CENSO DO IBGE, 2016) por chegar a atingir o índice de mais de 30% em algumas regiões do país, passando, desse modo, a ser um motivo tão preocupante quanto ou mais preocupante do que o analfabetismo total. Sobre isso, enquanto o índice alarmante de analfabetismo sai do cenário crítico (negativo) brasileiro no decorrer de décadas, ao apresentar queda (de 65% em 1920 para 13% em 2000) o analfabetismo funcional apresenta índices, no início do novo milênio, próximos a 30%, considerando o total de casos em todo o território nacional¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Cabe neste espaço uma discussão sobre a função e atuação da escola como agência de letramento, sobretudo em função de responder se a mesma tem se apresentado eficiente para com a execução desse ponto que deveria ter sido primazia desde fases pretéritas da referida instituição. Entretanto, por questão não alongar a discussão sobre analfabetismo

Ao entender ‘letramentos’ como práticas sociais situadas histórica e culturalmente (GOODY 1963; 1968 *apud* BAZERMAN, 2007), abriga-se a concepção de diversas modalidades de letramentos, inclusive o ‘letramento digital’. Por letramento digital entende-se diversidade de habilidades que podem e devem ser apropriadas por indivíduos em função de acionar comandos que possibilitem aberturas de portas para trânsito em espaços virtuais e/ou virtualizados.

O universo da cibercultura apresenta diversas possibilidades de uso em função do planejamento e execução de práticas educativas significativas para todos os que estão envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. E é por conta disso que esse tema vem sendo amplamente investigado (SOARES, 2002; XAVIER 2002). Soares (2002) apresenta o conceito de letramentos, tendo em vista práticas de leitura e de escrita em contexto de tecnologias digitais. Para tanto, a autora estabelece confronto entre os mecanismos dessas práticas no que se refere ao espaço, produção e reprodução e difusão, considerando realidades de tecnologias tipográficas e tecnologias digitais. Para descrever o conceito de letramento digital, a autora revisa os conceitos de letramento deixando claro que, devido à multiplicidade de sentidos (dependendo, sobretudo, de práticas contextualizadas social e historicamente) a palavra deve ser pluralizada, defendendo, assim, a existência de letramentos e não letramento. Na oportunidade, a referida autora apresenta problematização para o entendimento de ‘letramentos’, em consonância com linha do tempo, em que aborda da “oralidade à escrita”, “tecnologias de escrita e letramento”, “tecnologias tipográficas e digitais de leitura e de escrita”.

Em Xavier (2002), utilizando-se do suporte teórico da Linguística (Textual e Cognitiva), aborda-se o “hipertexto enquanto nova tecnologia enunciativa do qual emerge o *modo de enunciação digital*.”,(XAVIER, 2002, p. 6). Como *corpus*, além de realizar enquetes com pós-graduandos, analisa portal de acesso à internet (UOL) em *sites* de pesquisadores. Conforme Souza (2007), o letramento digital pode ser entendido como prática social e culturalmente construída. Nessa perspectiva, esse letramento se configura como “uma complexa série de valores situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos que incluem leitura escrita e comunicação (SELFE, 1999 *apud* SOUZA, 2007, p. 59). Em outras palavras, para ser letrado digital requer apresentar-se apto a realizar práticas

funcional, devido à necessidade de apresentar poder de síntese no presente artigo, deixa-se essa discussão para outra oportunidade.

interativas em ambientes virtuais, em situações diversas, com objetivos variados, para fins pessoais ou profissionais, a exemplo de troca eletrônica de mensagens (via *E-mail*, *sms*, *WhatsApp*), e da busca de informações na internet (busca e seleção de textos).

Assim como existe o analfabetismo funcional, conforme exposto anteriormente, se configura também como realidade preocupante a ausência habilidades em letramento digital. Preocupante porque, em diversos seguimentos da sociedade, a inserção do indivíduo ao trânsito e fácil acesso ao universo digital não está sendo uma questão de opção, mas de necessidade. Assim sendo, na atualidade, no mínimo as pessoas que não transitam na cibercultura têm dificuldade de se manterem estáveis em alguns espaços conquistados e, em muitos casos, há grande probabilidade de se tornarem dependentes das pessoas que transitam, sob a pena de não perder conquistas previstas. Isso pode ser exemplificado conforme o seguinte: se no início do milênio era preocupante não saber preencher um formulário para entrar com petição em função de adquirir algum benefício, direito ou vantagem, hoje é preocupante não saber transitar por espaços virtuais em função de localizar o formulário para preenchimento e envio.

Diante desse contexto de letramento digital, exige-se do leitor o posicionamento de autor no processo de seleção de informações confiáveis e adequadas à construção do conhecimento, necessitando-se assim, manter-se atento à questão da autoria e a credibilidade das informações disponíveis. Na condição de leitor, há necessidade de portar ou adquirir competências de explorar os aspectos multimodais presentes nos textos e hipertextos, que são característicos de ambientes virtuais. Seria simplório tentar estabelecer parâmetro único para avaliar o letramento digital, visto que cada situação pode requer habilidade específica, entretanto, pode-se falar em níveis de letramento digital, considerando a familiarização do usuário de ambientes virtuais, devido a sua exposição a situações diversificadas de diferentes contextos de infoletramentos.

4. *Análise qualitativa: caracterização gênero textual “petição pública online”*

Até então, não são muitos estudos, na perspectiva da Linguística, sobre o gênero textual “petição pública”, apesar de esse gênero ser visivelmente muito significativa para o processo de construção da identidade cidadã no âmbito do individual e do coletivo. Para abordar um dos pou-

cos estudos sobre o gênero em análise, reporta-se a Melo e Pereira (2014) em que, sob o título de “Do impresso ao digital: uma análise retórico-interacionista do gênero abaixo assinado”, apresenta-se resultado em artigo, fruto de pesquisa cujo objetivo foi “analisar as correlações entre integridade e versatilidade genérica com a mudança do suporte impresso para o digital”. Na oportunidade os autores apresentam em conclusão:

[...] a integridade do gênero não foi comprometida porque houve o uso da estrutura-base nos textos; e a funcionalidade do gênero parece não ter sido influenciada crucialmente pela mudança de suporte, contudo, a investigação mais profunda da recepção do abaixo-assinado pode revelar o contrário. Por tudo isso, acredita-se contribuir nos estudos sobre o tema, confirmando a necessidade de mais pesquisas. (MELO; PEREIRA, 2014, p. 113)

O gênero textual “petição pública” (abaixo-assinado), cumprindo uma grande e imprescindível função social da escrita, caracteriza-se um importante traço da personalidade humana que é, por meio de documentos, expressar argumentos, em função de ratificar direitos adquiridos, de conquistar novos direitos, bem como, de fazer valer a vontade de um povo ou grupo social em função de conquistas civis e políticas. Esse gênero se faz importante instrumento da prática efetiva da cidadania, conforme evidenciam algumas concepções expressas em ditos populares como: “a união faz a força”; “direito requerido, direito existente”; “a voz do povo é a voz de Deus”. Assim, o que pode ser impossível de se conseguir individualmente, pode-se tornar realidade por meio desse gênero textual, visto que funciona como instrumental inicial para mudar decisões oficiais em função do bem estar de uma coletividade. Isso porque se trata de um texto técnico com linguagem portadora de características específicas pautadas nas habilidades de argumentação e persuasão, em que a sua força perante a lei se constitui por expressar o querer de uma coletividade frente a um setor ou representante institucional com poderes legais o suficiente para mudar o curso de uma realidade social.

Em se tratando de características linguísticas, o texto se configura claro, objetivo, com precisão e formalidade. Sendo, portanto, encabeçado por vocativo, em que se encontra o nome do destinatário devidamente acompanhado por pronome de tratamento. Sendo esse pronome de acordo com o nível de formalismo que se exige devido ao cargo ou função ocupada frente à instituição social que representa. Em seguida, encontra-se o corpo do texto, em que se expõe o problema, fundamentado por argumentos que justifiquem a solicitação exposta. Encontram-se, na sequência, espaços para assinaturas dos indivíduos que abraçam a causa,

bem como margem para acréscimo de dados pessoais, como endereço, telefone, profissão e número do CPF. São essas, portanto, as características gerais do gênero ‘petição pública’.

Esse gênero em contexto de ambiente digital configura-se como emergente por se manifestar como decorrência do uso cotidiano de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s). Essas tecnologias são utilizadas, não apenas como mecanismo de obtenção de informação, mas como espaço de manifestação do poder, possibilitando, com isso, a criação de condições em função de assegurar direito de acesso do cidadão, e de suas organizações coletivas a meios de comunicação social na condição de emissores, produtores e difusores de conhecimentos e conteúdos. O gênero textual ‘petição pública *on-line*’, por natureza, define-se como um documento de grande potencial de manifestação da democracia, em que se pode praticar a cidadania como acessível evento de letramento midiático. Entende-se esse tipo de letramento como uma produção em conjunto em que a concretização do fazer, do poder e do saber se realiza por meio de engajamentos interativos entre tecnologias e usuários. Esse gênero textual em ambiente digital (que se configura bastante utilizado no Brasil, sobretudo em contexto político decorrente do último *Impeachment*¹⁴⁹) geralmente é alojado por *site* específico para esse fim, a exemplo do *site* “Petição Pública no Brasil”, conforme o seguinte endereço eletrônico: ‘<http://www.peticaopublica.com.br>’. Assim sendo, hospedado no referido endereço virtual, o *site* vem apresentado por meio das seguintes palavras:

Se pensa em exercer pressão em organismos, organizações ou empresas, sensibilizar políticos, organizar um protesto ou boicote, criar uma onda de indignação, alterar ou criar propostas de lei, está no sítio certo. As petições online mobilizam a população sobre temas relevantes e são muitas vezes destacados nos principais meios de comunicação social. (PETIÇÃO PÚBLICA NO BRASIL, 2016)

Ainda abordando características do gênero em foco em plataforma digital, encontra-se *link* de fácil acesso ao formulário de diversos setores sem necessidade de realização de inscrição, para que o mesmo seja acionado. O formulário é constituído por três partes: título do abaixo-assinado; destinatário do abaixo-assinado e declaração do abaixo-assinado (com a especificação: “escreva o texto do seu abaixo-assinado”). Ao prosseguir, na plataforma, encontram-se algumas petições públicas

¹⁴⁹ Principalmente na efervescência da discussão sobre o *Impeachment*, por parte de insatisfeitos, ora solicitando a abertura do processo de saída da Presidenta Dilma Rousseff, ora se contrapondo a permanência de congressistas no poder legislativo.

que são acionadas por meio dos seguintes rótulos: as petições mais ativas; as maiores petições e, por fim, últimas edições criadas. Ainda na primeira página, apresenta-se possibilidade de acessar petições públicas, considerando diversas categorias, conforme seguem: Ambiente; Artes e Cultura; Ciência e Tecnologia; Desporto; Direitos dos Animais; Educação; Entretenimento e Mídia; Legislação e Justiça; Política e Governo; Religião; Saúde e Bem-Estar e, por fim, Sociedade.

Visivelmente, esse *site* se caracteriza um espaço virtual que possibilita, sobremaneira, a prática do evento de letramento digital para fins de criação e/ou de participação por meio de assinatura do gênero textual petição pública digital, devido, sobretudo, à facilidade de acesso e de trânsito do usuário. Assim, na produção e circulação de textos em ambiente digitais, coloca em evidência a questão do letramento digital. Nesse contexto, destaca-se o quanto de possibilidades a sociedade da informação vem oportunizando e, como isso, construindo e desconstruindo vários gêneros do discurso, ocasionando, com isso, a produção de gêneros digitais. Sobre o suporte, Marcuschi (2003, p. 7) o entende como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como um texto”. Para o autor, esse elemento é de muita importância para o gênero não por apenas influenciar na disposição física do texto, mas também pela probabilidade de desencadear alguma consequência ao funcionamento e funcionalidade textual. Assim sendo, conforme esse autor, o “suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

4.1. O suporte como grande diferencial para o gênero “petição pública”

No caso do gênero ‘petição pública’, o suporte se configura como diferencial básico para a questão da presença ou ausência da validade jurídica. Assim, apesar de grande acesso do público a ambientes virtuais e, sobretudo, apesar do espaço virtual se configurar um ambiente possibilitador e facilitador de práticas de manifestações da vontade do povo, o gênero textual ‘petição pública’, sendo portador de limitações jurídicas por não possuir validade legal, apenas serve como mecanismo de expressão da vontade popular e, quando muito, pode exercer a função de instrumento de pressão para que ocorra possível mudança. Isso porque, embora a Constituição Federal de 1988 (art. 5º, XXXIV, “a”) garanta “o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ile-

galidade ou abuso de poder”, a ‘petição pública’, ou seja, o ‘abaixo-assinado’ apenas possui valor jurídico se for veiculado e assinado em documento impresso. Do ponto de vista da lei vigente no Brasil, isso é justificável porque, a Lei de nº 9.707 só atribui validade jurídica a petições com assinaturas do próprio punho.

Entretanto, considerando o processo de operacionalização do gênero “petição pública”, há outra questão que se constitui problema por colocar em cheque a autenticidade da redação do gênero ‘petição pública’ no suporte virtual, a saber: como o participante da petição, na condição de público assinante, irá garantir que a redação do texto na base digital não sofrerá alteração em seu conteúdo? Esse é um problema que pode influenciar aos possíveis participantes a não abraçarem a causa. Ocorrer alteração do conteúdo após participação do público é uma probabilidade a favor da qual há evidências no texto que circula em rede, a exemplo de postagens efetuadas em ambiente de *facebook*. Isso porque, mesmo as pessoas tendo se posicionado (por meio de curtida, argumentações favoráveis ou contrárias) o texto base postado poderá ser alterado (parcial ou totalmente) a qualquer momento. Assim, um usuário que se posicionou favorável a uma postagem, pode ter a sua imagem pública comprometida por estar se posicionando favoravelmente a uma dada causa, a qual já é ou pode ser fruto de alterações. No caso da postagem em ambiente de *facebook*, a solução não é tão prática, mas é acessível, basta acompanhar a postagem para verificar se quer ou não continuar vinculado ao conteúdo. Entretanto, no caso de ter assinado a petição pública, como acompanhar a mudança de conteúdo? E, em caso de discordância, como retirar a própria assinatura?

4.2. Validade jurídica de “petição pública”: a questão da assinatura

Primeiramente, cabe apresentar a distinção entre as assinaturas digital, eletrônica e digitalizada, visto que há muita diferença entre esses três tipos de assinatura. A assinatura digitalizada é exatamente a transferência da assinatura do próprio punho para o ambiente virtual, por meio do *scanner*, gerando assim, a imagem da assinatura do próprio punho. Quanto a sua credibilidade, é fácil ouvir posicionamentos como: podendo ela ser facilmente copiada de um documento e colada em qualquer outro por se tratar de uma imagem, a mesma não garante autoria e integridade ao documento.

A assinatura eletrônica, por sua vez, pode estar vinculada ao endereço eletrônico denominado ‘*e-mail*’ e geralmente é aplicada com acesso

de *login* e senha. Vê-se então que esse tipo de assinatura ocorre mediante um controle específico, via endereço eletrônico. Diante disso, uma questão é óbvia: Qual é o porquê da não aceitação da assinatura eletrônica? A resposta é simples: porque portar mais de um endereço de *e-mail* é uma opção, contra a qual não há controle algum. Assim, a duplicidade de assinatura por pessoa só é vetada pelo sistema quando se tratar do mesmo *e-mail*, visto que em caso de a pessoa portar vários *e-mails* ela pode assinar várias vezes, sendo cada assinatura conectada a um dado *e-mail*. Em outras palavras, para fins de se evitar duplicidade de assinatura, costuma-se ter o endereço de *e-mail* como indício, eliminando, assim, as participações provenientes do mesmo endereço de *e-mail*. Mas esse critério não resolve a possibilidade de duplicidade de assinatura digital, visto que é comum cada indivíduo portar dois ou mais endereços eletrônicos.

A possibilidade de controle da assinatura eletrônica é de fato existente, mas, conforme o que evidencia a área do Direito Digital, para tanto, precisaria de ser utilizado um dado tipo de certificado digital, que se constitui uma espécie de arquivo eletrônico que se utiliza de uma série de informações em função da identificação de um agente. Por intermédio do referido arquivo, pode-se realizar um tipo específico de assinatura eletrônica, ou seja, a assinatura digital que, como tal, serve para assinar qualquer documento eletrônico, por possuir valor jurídico inquestionável equivalendo, assim, a assinatura do próprio punho. A assinatura digital, que diferentemente de assinatura digitalizada, é um mecanismo tecnológico que se utiliza da criptografia veiculando o certificado digital ao documento eletrônico que está sendo assinado, o atribuindo garantia de integridade e autenticidade. A assinatura digital, conforme *site* de comercialização da mesma – QUALISIGN INFORMÁTICA S. (B. R.) – apresenta as seguintes características:

Integridade- Qualquer alteração no documento eletrônico faz com que a assinatura seja invalidada, garantindo assim o princípio da inalterabilidade. **Autenticidade** - O autor da assinatura digital utiliza sua chave privada para cifrá-lo de modo a garantir a autoria em um documento eletrônico. Esta autenticidade só é obtida porque a chave privada é acessível exclusivamente por seu proprietário. **Não-repúdio ou Irretratibilidade** – Quando uma pessoa assina digitalmente, utiliza sua chave privada para cifrar o documento. Assim, ela é impedida de negar a autenticidade da mensagem. **Validade Jurídica** – Garantida pelo artigo 10 da MP nº 2.200-2, que instituiu a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileiras – ICP-Brasil, conferindo presunção de veracidade jurídica em relação aos signatários nas declarações constantes dos documentos em forma eletrônica produzidos com a utilização de processo de certificação disponibilizado pela ICP-Brasil. (QUALISIGN INFORMÁTICA. (B. R.))

Conforme se pode observar, a assinatura eletrônica (não via ‘endereço eletrônico’- *e-mail*), mas por meio de ‘certificado digital’, se constitui um mecanismo legal viável para garantir a validade jurídica do gênero textual ‘petição pública digital’. Isso porque, conforme a Medida Provisória (Nº2. 200-2) se prevê:

Art. 1º Fica instituída a Infra-Estrutura de Chaves Públicas Brasileira – ICP-Brasil, para garantir a autenticidade, a integridade e a validade jurídica de documentos em forma eletrônica, das aplicações de suporte e das aplicações habilitadas que utilizem certificados digitais, bem como a realização de transações eletrônicas seguras. (BRASIL: MEDIDA PROVISÓRIA, Nº 2. 200-2)

Conforme o exposto, apresenta-se a seguinte pergunta: encontra-se na assinatura eletrônica via ‘certificado digital’, a solução para a validade jurídica do gênero ‘petição pública digital’? Teoricamente, a resposta é positiva, mas na prática não se obtém resposta positiva, sobretudo, porque o certificado digital trata-se de um mecanismo de assinatura virtual portado por pouquíssimos como: geralmente por pessoas jurídicas, alguns advogados e alguns outros segmentos profissionais. Assim, na realidade brasileira a Identidade Digital, que se obtém por meio de certificado digital, não é documento básico essencial para o processo da cidadania, como o são, Certidão de Nascimento (certificado de existência, por meio de dados como - local, hora, por meio quem (país)), Registro Geral (Carteira de Identidade tradicional) e Título de Eleitor (identidade Eleitoral).

Dessa forma, considerando o suporte legal, por meio da referida Medida Provisória acima citada (Nº 2. 200-2) pode-se garantir a validade jurídica de qualquer documento eletrônico do tipo digital, a exemplo de procuração, petição pública, etc. Entretanto, para que os usos de documentos digitais venham na prática usufruir dessa alteração legal, há necessidade de que instruções normativas (leis, pareceres) venham fornecer especificações necessárias em função de esclarecer e, conseqüentemente, fornecer maior segurança não apenas à pessoa de natureza jurídica, mas também à pessoa física no geral. Para que ocorra essa aceitação e, conseqüentemente, adesão por parte do público, são fundamentais atitudes de entidades representativas de classes, como: Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho de Medicina, etc.

Destarte, conforme o exposto até então, por não apresentar assinatura de valor legal, as petições públicas digitais não são portadoras de validade jurídica, servindo apenas como mecanismo de expressão da vontade do povo e de pressão para possíveis alterações ou criações na lei. Toda-

via, basta alteração na Lei nº 9.709 (de 18 de novembro de 1998) para que essa realidade mude. É justamente em função dessa alteração que foi criado o Projeto de Lei do Senado, nº 129, 2010 (por Serys Marli Silhesarenko do Estado de Mato Grosso) o qual apresenta a seguinte explicação de ementa, conforme expõe *site* do Senado Federal:

[...] alteração da Lei nº 9.709/1998 (regulamenta a execução do plebiscito, do referendo e da iniciativa popular de lei), para acrescentar os parágrafos 3º e 4º ao art. 13, permitindo o uso de assinaturas eletrônicas dos eleitores para apresentação de projeto de lei de iniciativa popular e determinando que os projetos que não alcancem o número mínimo de assinaturas tramitem na forma de sugestões legislativas. (BRASIL: SENADO FEDERAL)

O Projeto de Lei registra, na presente data (25/04/2014), aprovação por comissão em decisão terminativa e desde 18-12-2013, foi remetido à Câmara dos Deputados, encontrando-se, assim, em último estado, aguardando apenas a votação final. Esse Projeto de Lei prevê não apenas validade legal, mas também a aceitação legal de petição pública mediante a ‘assinatura eletrônica’ dos eleitores. Isso porque, conforme lei vigente, para que um documento de petição pública, mesmo com assinaturas juridicamente válidas, tenha representatividade na Câmara dos Deputados, a ponto de vir a ser um Projeto de Lei, precisa ser “subscrito por, no mínimo, um por cento (1%) do eleitorado nacional, distribuído, pelo menos, por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento (0,3%) dos eleitores de cada um deles”, (cf. Parágrafo 2º, do artigo 61 da Constituição Federal de 1988). Entretanto, conforme o novo Projeto, não vigora a necessidade do número mínimo de assinaturas.

5. Considerações finais

É no contexto de letramento digital que o gênero textual ‘petição pública’ encontra condições altamente favoráveis para a sua proliferação e circulação. Em termos mais específicos, em se tratando de mecanismos de elaboração (criação) e circulação o gênero “petição pública *on-line*” encontra condições propícias no espaço virtual, devido a fatores como facilidade no processo de elaboração e circulação e praticidade na etapa de participação pelos assinantes, conforme descrição seguinte: (1) fácil acesso à plataforma de elaboração do gênero e também a instruções precisas que auxiliam na elaboração; (2) rápida circulação entre os possíveis assinantes, por meio de *delinks* que se encontram disponíveis em redes sociais – como *e-mail*, *facebook*, e similares; (3) e, por fim, o prático manuseio por meio dos assinantes, de modo a coletar dados necessários para

sua participação, sem que o mesmo tenha que demandar muito tempo e esforço. Assim, verifica-se no contexto de letramento digital que ao gênero “petição pública *on-line*” são agregado valores, em decorrência da sua grande poder em *performance* no aspecto físico-textual e difusão entre os possíveis participantes. Entretanto, paradoxalmente, o referido gênero ‘petição pública’, perde valor pelo fato de ser digital, isso acontece devido a vários fatores relacionados a aspectos, sobretudo, jurídicos. Nesse sentido, a perda de valor pode estar relacionada à: (i) referente a aspectos linguístico, ocorre porque, pelo fato de o texto se encontrar localizado em base digital, fica muito suscetível a sofrer alteração na sua redação, em maior ou menor nível; (ii) em se tratando de aspecto jurídico, a perda de valor ocorre basicamente, devido a possíveis problemas relacionados à validade legal das assinaturas.

A alteração de valor (positiva ou negativamente) está de acordo com o que prevê Marcuschi (2003, p. 7) no que se refere à relação existente entre gênero e suporte: o suporte entendido como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente” pode desencadear consequências ao funcionamento e funcionalidade textual, visto que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele.” (MARCUSCHI, 2003, p. 9). A validade jurídica da assinatura digital é aspecto mutável, dependendo de ações que venham legalizar a assinatura digital (conforme, no momento, se encontra previsto em Projeto de Lei nº 129 de 2010, com o objetivo de regulamentar Lei nº 9.709/1998). Entretanto, a questão da assinatura ainda poderá aparecer como um problema para a funcionalidade do gênero ‘petição pública em suporte digital, visto que o certificado digital, ainda é uma realidade ao alcance de poucos. Para resolver tal questão, precisa-se necessariamente popularizar a possibilidade de aquisição de assinatura via certificado digital. Ou de talvez, de forma mais eficiente, necessita-se de que a identidade digital seja uma realidade para todo o cidadão brasileiro.

Para tanto, pode-se criar um mecanismo, responsável para o processo de construção da identidade e de identificação digital do cidadão (por meio de documento identificador de validade nacional) em base digital, sob a supervisão de órgão conectado ao setor público responsável pela emissão de Registro Geral. Assim, algumas ações serão necessárias, para que o gênero textual ‘petição pública’ venha ser explorado em dimensão que oportuniza o ambiente virtual em se tratando de recursos facilitadores na produção e circulação, sobretudo para que o gênero em estudo venha cumprir a nobre funcionalidade de agregar poder de cidadania

(em função do exercício da democracia) à vontade e necessidade popular. Desta forma, estarão sendo criadas melhores condições para o cumprimento da Constituição Federal de 1988 (art. 5º, XXXIV, “a”), de forma oportunizar melhores condições de garantia de “o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder” (BRASIL: CONSTITUIÇÃO FERERAL).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, 2012. *A emergência de novos gêneros textuais na era digital. Escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, v. 3, n. 1 B, Jan.-Abr. 2012.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. DIONÍSIO e HOFFNAGEL (Orgs). São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. *Censo Demográfico de 2010*. Disponível em: <http://brasilensin tese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos -ou -mais.html>. Acesso em: 30 de março de 2016.

BRASIL. *Constituição Federal*. Artigo 61 da Constituição Federal, disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10631826/artigo-61-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 25 de abril 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Medida provisória no 2.200-2, de 24 de agosto de 2001*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/mpv/Antigas_2001/2200-2.htm. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. *Senado Federal*. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/96813>. Acesso em: 25 de abril de 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, linguística e literatura*, v. 1, n. 1, p. 9-40, João Pessoa, 2003.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67

MELO, B. O. R. e PEREIRA, L. Q. Do impresso ao digital: uma análise retórico-interacionista do gênero abaixo-assinado. *Revista de Letras*, v. (1), n. 33, jan./jun.2014.

MILLER, R. C. *Gênero Textual, agência e tecnologia*. DIONÍSIO e HOFFNAGEL (Orgs). Trad. de Judith C. Hoffnagel. São Paulo, Parábola, 2012.

PETIÇÃO PÚBLICA NO BRASIL, SITE. Disponível em: www.PeticaoPublica.com.br. Acessado em: 10/05/2016.

QUALISIGN INFORMÁTICA S. (B. R.). Disponível em: <https://www.docu.mentoeltronico.com.br/assinatura-digital.asp>. Site de comercialização de certificado digital. Acessado em: 6/05/2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 14/05/2016. 2002.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dezembro de 2007.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado – Campinas-SP, 2002.

O OLHAR DO LEITOR DIANTE DO CONSUMO EXCESSIVO DE INFORMAÇÃO EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA

Roberta Santana Barroso (UENF)

robertasantana460@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Sinthia Moreira Silva (UENF)

sinthia_moreira@hotmail.com

Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

RESUMO

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, dedicou-se a estudar os acontecimentos e atributos da sociedade, logo, delimitou tal período como “modernidade líquida”. Líquidos se transformam de forma ágil e assim é o atual estágio da humanidade: mutável. Este trabalho objetiva discutir o pensamento crítico e a sustentabilidade da leitura diante do consumo excessivo de informação em tempos de modernidade líquida. Para sua construção, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A leitura é de extrema importância para a transformação do ser humano e é no seio da sociedade que o homem se constitui como tal. Dessa forma, linguagem está no centro dessas práticas comunicativas para essa transformação social diante das diferentes relações de suportes e textos multimodais dentro do ciberespaço, no qual novas formas de pensamento representa uma espécie de evolução da comunicação não como algo rígido e engessado, mas como marco de um período sócio-histórico da comunicação humana mais flexível e dinâmica.

Palavras-chave:

Informação/desinformação. Mundo digital. Modernidade líquida.

ABSTRACT

Zygmunt Bauman, a Polish sociologist, dedicated himself to studying the events and attributes of society, so he outlined this period as “liquid modernity”. Liquids are transformed in an agile way and this is the current stage of humanity: changeable. This paper aims to discuss critical thinking and the sustainability of reading in the face of excessive information consumption in times of liquid modernity. For its construction, a bibliographic research was carried out, based on books and scientific articles, composed of theoretical sources that support the search for answers on the topic addressed. Reading is extremely important for the transformation of human beings and it is within society that man is constituted as such. Thus, language is at the center of these communicative practices for this social transformation in view of the different relationships of supports and multimodal texts within cyberspace, in which new ways of thinking represent a kind of evolution of communication not as something rigid and

plastered, but as a framework a more flexible and dynamic socio-historical period of human communication.

Keywords:

Information/misinformation. Digital world. Liquid modernity.

1. Introdução

Diversos autores têm buscado focalizar no termo “modernidade”, sendo algo que está ligado ao que é recente, atual. O sociólogo, Zygmunt Bauman, conceituou o termo modernidade líquida, definindo o tempo presente, pois para o autor nós “vivemos em tempos líquidos. Nada foi feito para durar...”

Ele faz um resgate histórico desde quando começou a modernidade até os dias atuais. Bauman relata que no final do século XVIII, as sociedades europeias ocidentais começaram a se agrupar em centros urbanos, caracterizados pela industrialização e pelo capitalismo, dessa forma ela entra na época da modernidade. O autor trabalha com dois períodos da modernidade, a Sólida e a líquida.

A modernidade sólida, o início de todo o processo, tem-se a construção de uma sociedade ordenada previsível racional e relativamente estável. Sendo que as características determinantes dessa sociedade são a organização das instituições humanas em paralelo com a burocracia, que irá permear de forma com que o raciocínio prático possa resolver nossos problemas do cotidiano. Já a segunda característica, que foi as estruturas sociais, no qual as mudanças eram ordenadas e previsíveis, sendo assim, ninguém tinha a preocupação em se reinventar, modernizar. Enfim, a sociedade era bem estável, previsível, racional para resolver de forma eficiente os problemas do cotidiano.

O objetivo deste trabalho é discutir o pensamento crítico e a sustentabilidade da leitura diante do consumo excessivo de informação em tempos de modernidade líquida. Em sua construção realizou-se pesquisa bibliográfica em sites da internet e artigos científicos que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Nesse empenho, destacam-se autores como Bagno (2008); Bauman (2000, 2001, 208 e 2013), Marcuschi (2007), Santaella (2008), entre outros.

2. A leitura no contexto digital

A história do livro nos mostra uma relação entre livro, leitura e leitor que passou por diversas transformações, modificando as formas e práticas de leitura e as competências necessárias para realizá-la. Analisar essas mudanças que ocorreram e que ocorrem a cada dia no mundo da leitura e do leitor com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é compreender, também, a transição do suporte de informação mais estipulado pelos leitores, o livro.

Indagar sobre as mudanças que ocorrem no mundo da leitura e do leitor perante as TDICS é também tentar explicar o momento de transição atual do suporte de informação mais estimado pelos leitores, o livro. Parece óbvio analisar a ligação entre o livro e a leitura, pois o livro como produto cultural foi ou é o mais representativo símbolo usado pela humanidade para o registro e a preservação da memória coletiva.

No mundo atual, o leitor se depara com uma nova maneira de ler, sendo algo que está amparado por ferramentas tecnológicas, no qual é necessário criar habilidades para que ocorra esse processo evolutivo com as TDICs que estão presentes na sociedade. De acordo com Chartier (2001, p.148), “a forma contribui para o sentido”, visto que a transformação dos registros de informação nos apresenta o tamanho da magnitude da tecnologia como uma nova estrutura da representação textual.

Através da difusão do livro impresso, novos leitores foram formados que estão ligados à uma nova competência digital, no qual abre novos horizontes e possibilita ao leitor a alcançar novos prestígios. E tudo isso, na concepção de Bauman (2007, p.09), exige um “conjunto diferente de habilidades”, no qual proporcionará vitórias futuras.

É necessário perceber que a materialidade do objeto que será utilizado para leitura, sendo algo utilizado pela literatura em relação às práticas de leitura no mundo digital. Sendo assim, a chegada do livro eletrônico faz com que os agentes responsáveis pela produção de livros ganhem novos papéis, como também, novas relações com o leitor representado por um comportamento baseado nas informações compartilhadas por meio da *Web*.

É necessário abandonar a concepção minimizadora do computador como mera ferramenta, pois as tecnologias computacionais são, acima de tudo, tecnologias da inteligência em interfaces com o humano cada vez mais multifacetadas e complexas (SANTAELLA, 2018, p.14).

Para tanto, se fizer um paralelo com o leitor atual, no qual utiliza-se muito de leituras rápidas por estar ligado a uma gama de textos eletrônicos, assim como impressos pode verificar que muitas mudanças ocorreram nas técnicas de leitura e escrita vigentes. Embora haja uma ligação que traz um avanço imenso no leitor que é realizado pela leitura, sendo algo inquietante (SANTAELLA, 2018).

Logo, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua, que é um fenômeno social; fazendo com que o homem se comunique com o mundo e com o outro fazendo com que a língua e o sujeito estejam relacionados mutuamente. O texto corresponde tudo que lhe é repetitivo e reproduzível, porém, cada texto é único, individual e irreproduzível. E é dessa forma que ele se relaciona com a verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material (BAKHTIN, 1997, p. 331).

Porém aconteceram muitas mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram muito interconectadas, possibilitando a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, no qual um mundo global em que Bauman relata a palavra se reinventar. As multinacionais pulverizaram o poder que antes era centralizado no Estado, veio o advento da internet que trouxe uma rapidez na comunicação e isso fez a sociedade criar novos hábitos. Uma condição global de mudanças constantes e de incertezas. Afinal não se tem estabilidade na sociedade, nas relações sociais, nas relações internacionais devido a essa fluidez constante em todos os campos da sociedade.

A educação entra nesse ritmo na medida em que ela nos prepara para o mercado de trabalho e com isso, o indivíduo precisa se reciclar constantemente, se reinventar. Tudo é fugaz e transitório e a cultura digital provoca cada vez mais mudanças na vida do leitor pelo meio em que ele vive, pelo contexto em que são inseridos. Tendo a tecnologia um grande exemplo de modificação no cotidiano, não consistindo apenas em aparatos relacionados ao meio da informática. E sim, como algo que torna a vida mais dinâmica e funcional para lidar com as ferramentas no dia a dia., tendo a Literatura o papel da criação de uma sociedade melhor, com os impactos por meio das transformações tecnológicas e a utilização cada vez mais intensa por meio das interações digitais.

Destarte, é no tempo de liquidez que se tem a transformação de leitor passivo para leitores ativos-críticos. É fato que as pessoas se mantêm conectadas com o mundo virtual praticamente vinte e quatro horas

por dia. E isso devido ao acesso à internet, assim como as redes sociais, se tornou acessível a todas as classes sociais. Essa conexão de forma rápida e fácil às notícias facilita a vida das pessoas que não dispõem de muito tempo livre, porém qualquer indivíduo pode lançar notícias na rede e sem garantia nenhuma de que seja verdadeiro o que pode levar a desinformação devido a informações fraudulentas.

No entanto, é indiscutível que a *internet* possui uma imensidade de notícias todos os dias, algo que lê pelos meios de comunicação mais tradicionais como jornal ou televisão, a internet possui diversos anunciantes, algo que coloca em dúvida a veracidade da informação que ali foi postada, contudo não se pode pressupor que as pessoas pensem e ajam com tamanha cautela ao lerem uma informação em rede, tendo como resultado informações fraudulentas que influenciam opiniões repercutindo em mais desinformação.

2.1. O leitor e o seu papel em tempos de modernidade líquida

Na sociedade pós-moderna e a efemeridade dos acontecimentos levanta questões acerca da duração das coisas. Influenciados pelos fenômenos das relações sociais, o forte avanço tecnológico da chamada *Web 4.0* e dos algoritmos da Inteligência Artificial (IA) faz a sociedade se fragmentar, no qual se pode dizer que nada é para sempre e não produz estabilidade, o que implica uma desorganização no cotidiano das pessoas e suas relações comunicativas.

Bauman, um estudioso e crítico da pós-modernidade, criador do conceito de “modernidade líquida” que diz respeito a uma nova era em que as relações sociais, econômicas e de produção se estabelecem de maneira fugaz e maleável, como o líquido estabeleceu uma análise da realidade contemporânea. Em suma, o citado autor afirma que em relação a esse desenvolvimento feroz e veloz “sabemos de onde estamos correndo, mas não sabemos para onde estamos indo. Estamos avançando — mas sem um destino claro” (BAUMAN, 2016, p. 252).

Assim como as experiências cotidianas, as narrativas textuais também sofreram grandes transformações. Os gêneros literários começaram a se libertar dessa materialidade e assumiram novas formas virtuais e adquiriram a leveza da qual relata Bauman.

A linguagem e suas práticas comunicativas foram impactadas mediante as transformações tecnológicas e com isso destaca-se cada vez

mais a utilização por meio das interações digitais com consequências sociais, políticas, econômicas e culturais. Elucida Santaella (2019) ao dizer que “As linguagens são muitas. Desde a revolução industrial e, mais recentemente, a revolução eletrônica, seguida da revolução informática e digital, o poder multiplicador e o efeito proliferativo das linguagens estão ampliando enormemente” (SANTAELLA, 2019, p. 28).

Santaella (2007) associa a noção do conceito de “líquido”, proposto por Bauman, às dinâmicas da cibercultura. O fato de que a cibercultura utilizar-se da ideia de “navegação” utilizada no manuseio da *Web* a noção de “líquido” como um fenômeno da modernidade líquida. Os fluxos transnacionais de informação, as múltiplas e variadas possibilidades de conexão e comunicação em rede, na perspectiva de velocidade, leveza e agilidade parecem funcionar como uma eficiente engrenagem nas formas contemporâneas de pensar e agir de maneira integrada. A autora relaciona a imagem de “arquiteturas líquidas” (SANTAELLA, 2007, p. 16) a fim de destacar os espaços de fluxos e os territórios flutuantes.

É no seio da sociedade que o homem se constitui como tal e a linguagem está no centro dessas práticas comunicativas. Sob essa ótica, os indivíduos interagem e participam de atividades *on-line* e que traz uma modificação e faz compreender que o mundo *on-line* é essencial para o estudo da linguagem. A maneira pela qual nos comunicamos, conforme Bagno (2007, p. 20), é “do ponto de vista dos usuários da língua, podemos dizer que é bom porque dá provas de vitalidade e capacidade de adaptação às exigências da vida moderna”. Portanto, A língua só existe numa relação com o outro, é o bem social mais precioso e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura (MARCUCU, 2007).

Destarte, o ponto fulcral do papel do leitor na modernidade líquida está centrado em uma postura crítica e reflexiva diante das relações de diferentes suportes e textos multimodais dentro do ciberespaço, cujas experiências são fortemente impregnadas ao consumo de novas formas de pensamento. Sendo assim, para Santaella (2008), por meio das relações dos espaços virtuais, o ciberespaço representa uma espécie de evolução da comunicação não como algo rígido e engessado, mas como o marco de um período sócio-histórico da comunicação humana mais flexível e dinâmica.

2.2. O pensamento crítico e o excesso de informação e desinformação

A chegada do século XXI foi marcada pelas aceleradas e desencadeadas mudanças comportamentais da sociedade da informação e seus fluxos contínuos, diante das transformações digitais e a partir do aumento dos dispositivos móveis. Com isso, surge o conceito de pós-verdade nesta sociedade onde a movente interação em redes sociais e outras mídias tornam-se cada vez mais consumidores de informações manipuladoras e até mesmo falsas, o que chamamos de *fake news*. Uma sociedade que consome de tudo de forma cada vez mais inerte à verdade dos fatos e informações.

Segundo Pollyana Ferrari (2018, p. 25) “não assimilamos a tecnologia na mesma velocidade em que ela se desenvolve. Então, temos um *delay* do corpo, da mente”. É como se não déssemos conta dessas transformações e da velocidade que elas surgem, mesmo assim, tentamos acompanhar, entretanto sem filtrar e gerenciar corretamente este fluxo de informações. A citada autora corrobora com esta questão dizendo que “compartilhamos *fake news* porque, na maioria das vezes, nem sequer clicamos no texto que recebemos e precisamos de alguns minutos para refletir sobre o que lemos, porque ‘o dedo’ é mais rápido do que o tempo do cérebro para assimilar aquela informação” (FERRARI, *ibidem*). Na verdade, nosso cérebro sofre uma sobrecarga de informações, sendo necessária uma batalha de checagem dos fatos em prol de um mundo no qual o senso crítico prevaleça. “Senso crítico que anda faltando nos debates sobre *fake news*” (FERRARI, *ibidem*).

Dessa maneira, destaca Santaella (2007) que, as linguagens antes consideradas do tempo – som, verbo, vídeo – eram especializadas em uma nova modalidade de espaço: o ciberespaço, que em seus domínios (...) linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos (...) Estes novos espaços (virtuais, digitais) começam a fazer parte de novas experiências.

Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. (SANTAELLA, 2007, p. 24)

Nessa abordagem Bauman (2001) descreve que o comportamento humano perante a informação e ao conhecimento como um estado de liquidez, portanto, o pensamento coletivo, as práticas discursivas e práticas

sociais são apreendidas em fluxos intensos, velozes e fluido que impactam nas relações sociais mais superficiais e menos profundas, por isso, seriam relações mais fragmentadas nas redes sociais e nos espaços virtuais online na Internet. Em um mundo no qual os pilares frágeis, vulneráveis, temporários e efêmeros são a insegurança e o consumo, o pensamento crítico é a resistência aliada a veracidade das coisas.

No Brasil, vimos a impiedosa política que distorce cada vez mais a noção do direito e do dever, a manipulação dos fatos diante dos valores e posicionamentos políticos. A verdade está mais próxima de uma areia movediça que a cada tentativa de averiguação e legitimidade das informações se distancia cada vez mais do seu propósito o que denota a insegurança sobre o futuro. E ainda, conforme Bauman (2000, p.32), “as duas coisas de que mais se tem certeza hoje em dia é que há pouca esperança de serem mitigadas as dores das atuais incertezas e que mais incerteza ainda está por vir.” Nesse contexto das interações em espaços virtuais, a Modernidade Líquida, descreveria a conduta dos sujeitos sociais enquanto performances virtualizadas em que os mesmos sujeitos se misturam, interagem, recriam, compartilham e elaboram novos produtos a partir de suas próprias experiências na rede (SANTAELLA, 2008).

É mister que neste tempo de liquidez, passamos do estágio de leitor passivo para leitores ativos-críticos. Na guerra contra a desinformação é a educação que será a arma principal a guiar nossos jovens e reconstruir um novo estágio na sociedade da informação de forma ética e verdadeiramente democrática, onde sem dúvidas poderão enxergar com vivacidade os danos cometidos na atual era da pós-verdade.

A fim de ratificar tal ponto de vista Araújo (2020) evidencia que vivemos numa era de pós-verdade, na medida em que a verdade se subordinou à política. Isto tem implicações não só para os debates políticos, mas também para a ciência, a tecnologia e o pensamento de senso comum (ARAÚJO, 2020). A disseminação de desinformação pelo mundo é um problema crescente em que as sociedades estão sendo manipuladas. Silva (2001, p. 23) disserta que “na era da informação, a maioria da população brasileira continua desinformada e manipulada”.

Os conteúdos de desinformação são compartilhados sem filtragem e averiguação das fontes. Conforme Andersen e Godoy (2020, p. 187), “se as pessoas não encontram uma informação de qualidade, tendem a inventar explicações para preencher as lacunas utilizando heurísticas de disponibilidade”. Para garantir uma comunicação de confiança é preciso

checar as informações e suas fontes para restabelecer sua credibilidade. Na visão de Mercier (2020, [s.p.]), “Como não dispomos nem do tempo, nem da motivação, nem mesmo da informação complementar necessária para avaliar adequadamente a maior parte da informação que encontramos, revertemos para um estado de ceticismo racional”.

Nesse entendimento a educação poderá abrir os horizontes para uma transformação da sociedade, conforme Bauman (2013) caberá a educação a transferência de informação a ser memorizada; o domínio de uma estrutura cognitiva onde as informações adquiridas possam ser absorvidas e incorporadas; e a capacidade de desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior sem um elemento substituto. A sociedade, sob influência da liquidez da vida, tem conduzido seus processos de educação a absorverem os conteúdos sem questionamentos ou se quer argumentação, essa conduta de memorização e a forma que absorvem o conhecimento é replicado nas relações sociais e culturais, ditados por essa modernidade líquida.

Fomentar entre os educandos a problematização, argumentação, críticas e reflexões a respeito dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar é papel fundamental para que o pensamento crítico seja fortalecido em nossa sociedade. Bauman (2013) os compara a mísseis balísticos que, ao descobrirem o alvo, têm a capacidade de mudar a rota. A educação deve ter essa capacidade de fazer com que os educandos adquiram a capacidade de aprender novos comandos e consigam, pelas suas próprias escolhas, mudar radicalmente de ideia sem que afete o fim: “o único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar” (BAUMAN, 2013, p. 16). Assim “para estarem preparados, eles precisam da instrução: conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável” (BAUMAN, *ibidem*). Bauman conclui que “para ser ‘prático’, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (BAUMAN, *ibidem*).

Portanto, a nova transformação social da modernidade está em desmontar essa realidade ilusória que se baseiam os indivíduos desse sistema capitalista e consumista. É preciso desenvolver a autonomia e a autodeterminação tão escassas nesta sociedade atual, a fim de construir alicerces mais sólidos e confiáveis. Bauman (2016, p. 251), afirma que “se não formos ágeis a progredir nesta mudança saberemos o que estaremos deixando para trás ao sair; mas não podemos dizer com nenhum grau de certeza para onde estamos indo”.

3. Considerações finais

As TDICS conquistaram um grande espaço na sociedade atual, considerando o aprimoramento e inovação das técnicas. Para tanto, é natural que as práticas de leitura sofram modificações e se desenvolvam para que continue representando uma prática social que possibilita a aquisição do conhecimento. É nesse sentido que o perfil do leitor também passa por transformações, caracterizando as diversas mudanças nos modos de ler. Tudo isso pode-se afirmar que vivemos em “tempos líquidos” para atender as necessidades do ser humano.

As novas gerações estão crescendo sob esse cruel paradigma das relações sociais líquidas. Reconhece-se a fragilidade de mecanismos forjadores da consciência crítica, verdadeiramente emancipadora, fundamentada não simplesmente na mesma razão, outrora pilar da modernidade, mas que seja capaz de considerar o ser humano em todos os seus aspectos e, assim, constituir uma sociedade onde o centro das decisões e escolhas seja a pessoa humana.

Portanto, sabe-se que a leitura é essencial para a transformação do ser humano e é no seio da sociedade que o homem se constitui como tal. Dessa forma, linguagem está no centro dessas práticas comunicativas para essa transformação social diante das diferentes relações de suportes e textos multimodais dentro do ciberespaço, no qual novas formas de pensamento representa uma espécie de evolução da comunicação não como algo rígido e engessado, mas como marco de um período sócio-histórico da comunicação humana mais flexível e dinâmica. Logo, neste tempo de liquidez, é necessário mudamos do estágio de leitor passivo para leitores ativos-críticos. Visto que, vivemos no mundo em que a educação é a arma principal a nortear os jovens e também reconstruir um novo estágio na sociedade da informação de forma ética e verdadeiramente democrática, na qual sem dúvidas, todos poderão enxergar com vivacidade, por meio da educação, os danos cometidos na atual era da pós-verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, Angélica; GODOY, Elena. Infodemia em tempos de pandemia: batalhas invisíveis com baixas imensuráveis. *Memorare*, v. 7, n. 2, Tubarão, maio/ago. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/kms36 Acesso em: 11 jan. 2021.

ARAÚJO, S. Truth. Post-Truth: Lessons from William James. *Journal of Constructivist Psychology*, Londres. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/rCJU3. Acesso em: 15 jan. 2021.

BAGNO, Marcos. In: VOLPATO, Cadão. Q língua eh essa? *Revista da Cultura*, Edição 158, p. 20, São Paulo, ago. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

_____. Sociedade, linguagem e modernidade líquida. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, n. 47, p. 247-58. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. abril, 2016. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=1891/18914538001>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antoni Saborit*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERRARI, P. Contra fake news, educação. In: Pollyana Ferrari (Org.). *Fluido, Fluxo: reflexões sobre imagens voláteis, gênero, pós-verdade, fake news e consumo neste tempo de espirais fluidas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/428fluido-fluxo>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MERCIER, H. *What do you really know about gullibility?* Princeton University Press, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/jtCNY. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIPER, A. *Book was there: reading in electronic times*. University of Chicago Press. Chicago, 2012.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

_____; FERRARI, P. (Org.). *Acelerações espaço-temporais evanescentes*. Fluido, Fluxo: reflexões sobre imagens voláteis, gênero, pós-verdade, fake news e consumo neste tempo de espirais fluidas [recurso eletrônico]. Porto Alegre-RS: Fi, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/ksKL1. Acesso em: 15 jun. 20.

_____; GABRIEL, M. Por que Black Mirror dá muito o que pensar? *Rev. Diálogo Educ.*, v. 19, n. 62, p. 932-47, Curitiba, jul./set. 2019. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoedca_cional/article/view/25655. Acesso em: 19 set. 20.

SILVA, Juremir Machado da. *A miséria do jornalismo brasileiro: as (in)certezas da mídia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

O ORIXÁ EXU EM CONTOS DE MESTRE DIDI

Sílvia Nascimento dos Santos (UNEB)

silvynhasantos2017@gmail.com

Filismina Fernandes Saraiva (UNEB)

ffsaraiva@uneb.br

RESUMO

O presente artigo faz parte dos estudos do subprojeto de pesquisa que se intitula, “Mestre Didi: identidade afro-brasileira em Contos Crioulos da Bahia” (2004), vinculado ao projeto “Mestre Didi: literatura e afro-baianidades” da Profª Filismina Saraiva, que objetiva contribuir para o resgate da história, cultura e memória do povo negro, bem como para a afirmação da identidade afro-brasileira. O trabalho em questão pretende analisar dois contos da obra “Contos Crioulos da Bahia”, de autoria de Mestre Didi: “O carpinteiro que perdeu o nariz” e “A vingança de Exu”, ambos os contos levam a discussão sobre Exu, o orixá mensageiro, sendo assim, será feita uma reflexão sobre a desconstrução de estereótipos a respeito da cultura negra baiana, e como os contos podem ser uma forma de afirmação da cultura de terreiro e da identidade afro-brasileira. Desse modo, o trabalho terá uma abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos serão utilizados os da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave:

Exu. Identidade. Mestre Didi.

ABSTRACT

This article is part of the studies of there search subproject entitled, “Mestre Didi: Afro-Brazilian identity in Contos Crioulos da Bahia” (2004), linked to the project “Mestre Didi: Literature and Afro-Bahianities” by Prof. Filismina Saraiva, that aims to contribute to there scue of Black people history, culture and memory, as well as to the affirmation of the Afro-Brazilian identity. The workin tends to analyze two short stories from Didi’s “Contos Crioulos da Bahia” (“Creole Tales from Bahia”): “The man who lost his nose” and “Exu’s revenge”. Both stories lead to the discussion about Exu, the messenger orisa. Therefore, we reflecton the deconstruction of stereotypes about Black Bahian culture and on the use of stories as a way of affirming Afro-Brazilian religious culture and identity. In this way, the work will have a qualitative approach, as for the procedures the bibliographic research will be used.

Keywords:

Exu. Identity. Mestre Didi.

1. Introdução

O presente artigo faz parte dos estudos do subprojeto de pesquisa que se intitula, “Mestre Didi: identidade afro-brasileira em “Contos Cri-

oulos da Bahia” (2004), vinculado ao projeto “Mestre Didi: literatura e afro-baianidades”, da Prof^a Filismina Saraiva; o mesmo objetiva contribuir para o resgate da história, cultura e memória do povo negro, tal como para a afirmação da identidade afro-brasileira. O trabalho em questão analisa dois contos da obra “Contos Crioulos da Bahia”, de autoria de Mestre Didi: “O carpinteiro que perdeu o nariz” e “A vingança de Exu”, ambos os contos levam a discussão sobre Exu, o orixá mensageiro, sendo assim, será feita uma reflexão sobre a desconstrução de estereótipos a respeito da cultura negra baiana, e como os contos podem ser uma forma de afirmação da cultura de terreiro e da identidade afro-brasileira. Desse modo, o trabalho tem uma abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos são utilizados os da pesquisa bibliográfica.

Na primeira seção “Mestre Didi: sacerdote, artista plástico e escritor”, trazemos um pouco sobre a vida de Mestre Didi, seus principais campos de atuação e a importância de valorizar a cultura.

Na segunda seção “Desconstrução de estereótipos, afirmação da cultura de terreiro e identidade negra”, é abordado o processo de estereotipização das religiões de matrizes africanas, dando ênfase ao orixá Exu e o debate a respeito da contribuição desses estereótipos para a intolerância religiosa, bem como a importância da lei nº 10.639/2003 para a quebra desses estigmas, levando a afirmação da cultura de terreiro e identidade negra.

Na terceira e última seção, “O orixá Exu em contos de Mestre Didi”, analisamos dois contos de Mestre Didi “O carpinteiro que perdeu o nariz” (2004) e “A vingança de Exu” (2004), buscando desconstruir estereótipos relacionados ao orixá Exu e ao mesmo tempo demonstrando que a literatura de Mestre Didi promove a valorização da identidade negra e da cultura de terreiro, para isso, utiliza-se como referências as seguintes obras: *Mitologia dos orixás* (2003), e Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu (2001), ambas de Reginaldo Prandi e Caminhos de Odus: os Odus do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme os ensinamentos escritos por Agenor Miranda Rocha em 1928 e revisto por ele mesmo em 1998, organização de Reginaldo Prandi (2009).

2 Mestre Didi: sacerdote, artista plástico e escritor

Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, nasceu no dia

02 de dezembro de 1917, em Salvador - BA, filho de Arsênio dos Santos e Maria Bibiana do Espírito Santo, uma das mais importantes Iyalorixás¹⁵⁰ da história do candomblé brasileiro, a Mãe Senhora do terreiro Ilê axé Opó Afonjá¹⁵¹. Mestre Didi é de origem real Axipá, uma das cinco famílias responsáveis pela criação da cidade de Ketú, na Nigéria. Ele destacou-se em três principais campos propagando o patrimônio cultural afro-brasileiro, sendo eles: religião, artes plásticas e literatura.

No primeiro campo, como religioso, Didi teve fundamental importância no universo místico tradicional, ele recebeu diversos cargos, o de Assobá¹⁵², sacerdote do culto de Obaluaiê, orixá patrono das doenças, o de Ojé¹⁵³ sacerdote do culto de Egungun¹⁵⁴, sendo depois Alapini¹⁵⁵, supremo sacerdote desse culto, o título hierarquicamente mais elevado dentro do culto aos ancestrais masculinos, culto Egungun.

No segundo campo, artes plásticas, com base em Alencar (2011), desde a meninez, Mestre Didi aprendeu a manusear materiais, com os primórdios dos cultos aos orixás Obaluaiê, para suas esculturas, como palha, búzios, contas, objetos de modo geral aspectos que fazem parte dos trajes dos orixás do Candomblé, utilizadas em rituais. Elementos estes que além de serem extraídos da natureza representam o sagrado, tendo como inspiração o orixá Nanã conhecida como mãe da terra lama, a patronesse da agricultura, desta forma essas esculturas expressam valores étnicos culturais e representam um grande elo entre o sagrado e o profano, assim compreende Emanuel Araújo, fundador do Museu Afro Brasil:

Didi e “suas obras são como uma união de antiga sabedoria, a expressão viva da continuidade e da permanência histórica da criação de uma nova estética que une o presente ao passado, o antigo ao contemporâneo, a abstração à figuração, formas compostas ora como totens, ora como entrelaçadas curvas [...] suas esculturas, em sua interioridade, são uma relação entre o homem e o sacerdote que detém o espírito íntimo das coisas e de como elas se entrelaçam entre a sabedoria do sagrado e do profano”. (A-

¹⁵⁰ Mãe dos orixás, zeladora do culto.

¹⁵¹ Terreiro situado no bairro do Cabula, Salvador-Ba, o seu nome significa casa da força sustentada por Xangô.

¹⁵² Sumo sacerdote do culto de Obaluaiê.

¹⁵³ Sacerdote do culto de Egungun.

¹⁵⁴ Espírito de ancestral.

¹⁵⁵ Título do sumo sacerdote do culto aos ancestrais, Egungun.

Deste modo, as obras de Mestre Didi expressam laços com os ancestrais e as entidades divinas do panteão afro-brasileiro.

No terceiro campo de atuação de Mestre Didi, a literatura, podemos perceber que ele, também, promove a valorização da cultura e identidade afro-brasileira:

As palavras, na obra de Mestre Didi, soam como uma bela música que ouvimos em momentos de angústia. São imprescindíveis, pois conduzem harmonia e beleza rara aos ouvidos e às consciências. Formam imagens de tempos infintos, mágicos e misteriosos, no qual se construíam valores verdadeiramente humanos. Propalar e resgatar as tradições da ancestralidade é manifestar um profundo afeto às próprias raízes, mostrando às várias gerações o patrimônio artístico e cultural que foi, durante séculos, comprimido a um plano inferior. Didi, a meu ver, é Mestre universal, por várias razões, sua obra artística é esplêndida e, sobretudo, reflete a consciência límpida de uma sociedade que, também, é afro-brasileira. (PINHEIRO, 2018, p. 6)

Em suas diversas obras ele destaca a riqueza da cultura afro-brasileira e a inegável importância de valorizar os contos populares, pois revelam os saberes do povo, e é uma forma de manifestação de uma determinada sociedade que refletem os seus hábitos, usos, costumes, e pontos étnicos.

2. *Desconstrução de estereótipos, afirmação da cultura de terreiro e da identidade negra*

O povo africano capturado e enviado à força para o Brasil, para ser escravizado, no processo de colonização, conseguiu manter sua cultura religiosa originando diversas religiões afro-brasileiras, como a umbanda que teve influência das religiões indígenas, africanas e católica e o candomblé que é resultado da junção de diferentes cultos de origem africana.

Com a eugenia católica as religiões consideradas controversas começaram a ser perseguidas principalmente as de matrizes africanas, estas eram proibidas pelo estado por serem consideradas profanas, assim denominando as crenças dos negros como demoníacas, feitiçarias e magias desconsiderando a sua importância para a construção da identidade

¹⁵⁶ Disponível em: https://www.almeidaedale.com.br/assets/pdfs/publicacoes/Mestre_Didi.pdf. Acesso em: 9 out. 2020.

nacional brasileira, “ou seja, o demônio estava em tudo aquilo que não se podia identificar ou explicar” (OLIVEIRA, 2019).

Segundo Lima (2003), “Exu, divindade transportada com os negros escravos para o Brasil, é um dos pilares principais da concepção de mundo africana”. É uma espécie de mensageiro, que tem o papel de mediador, tanto entre os próprios orixás, quanto entre os místicos e os humanos, muitas vezes Exu é descrito como travesso, fiel, justo e vingativo.

O sincretismo religioso foi uma forma encontrada para a sobrevivência e resistência da fé dos povos escravizados, santos católicos passaram a ser associados às divindades africanas, Nossa Senhora Santana com Nanã, Santa Bárbara com Iansã, e Exu o mais humano dos orixás associado à figura maligna do diabo, devido suas características, e isso acontece até os dias atuais, isto posto é preciso entender a figura de Exu para desconstruir estereótipos.

Por meio do seu estilo brincalhão, trapaceiro, vingativo e a sua representação no culto africano com falo ereto, de tamanho considerável, elemento presente na figura de Exu simbolizando a sexualidade e fertilidade, a imagem de Exu associada ao diabo cristão ganha uma personificação maligna tornando-se algo infundado e incoerente, pois, “no candomblé, não há a ideia de bem e mal como coisa inconciliável. Quem faz essa oposição é o mundo cristão. Para o afro, o bem e mal, são faces da mesma moeda e estão presentes em todas as coisas” (PRANDI, 2009).

A demonização e a marginalização das divindades africanas contribuíram para o crescimento do preconceito e intolerância, atualmente essas religiões continuam sendo perseguidas, terreiros são alvos de ataques e vandalismos constantemente. Segundo pesquisa divulgada no site Brasil de fato a respeito de ataques a religiões de matriz africana “denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56% no Brasil em 2019”.¹⁵⁷

Uma das formas para a desconstrução de estereótipos é fazer valer a lei nº 10639/2003, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino. O funcionamento da citada lei tem fundamental importância para desmistificar as imagens historicamente distorcidas da cultura negra e contribui para afirmação da cultura de ter-

¹⁵⁷ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 17 de abr. 2021.

reio, bem como, o fortalecimento da identidade afro-brasileira, seguindo caminhos para superar o racismo e a intolerância religiosa. Na escola, para os educandos, através da lei 10.639/2003, é possível promover saberes sobre si, sobre o outro, o empoderamento e a resistência por meio de história sobre divindades, o conhecimento da ancestralidade, das personagens negras importantes para a construção da nossa história, o povo negro torna-se protagonista, sendo “o eu enunciador” da sua própria história, sobre isso Reis afirma:

A partir do momento que a pessoa negra se autodenomina, conhece e se identifica com outras pessoas que constituem um grupo. A partir de elementos como: história, resistência, religião, cultura e cor da pele, começa então o reconhecimento do processo de construção de sua identidade e também de resistência [...] (REIS, 2013, p. 56)

Neste sentido, os mitos afro-brasileiros são importantes para o conhecimento dos valores do mundo africano-brasileiro e contribuem para a desconstrução de estereótipos bem como, a afirmação da cultura de terreiro e identidade afro-brasileira, quando conhecemos nossa história “construímos, desconstruímos, reconstruímos e nos afirmamos” (SANTANA; SILVA; REIS. 2019.p. 27). Desta forma, partimos para a análise dos contos.

3. *O orixá Exu em contos de Mestre Didi*

Por muito tempo a palavra mito era entendida, apenas, como algo fictício, ilusório, errôneo, porém o sentido em que utilizamos aqui é o que Leite (2007, p. 96) traz, “o mito é uma narrativa primordial que explica comportamentos, crenças, algo com força de lei”. Desta forma o mito tem a função de traçar comportamentos, por intermédio de narrativas mostrando para determinado povo valores e princípios éticos.

Campbell (1990) vai mais além:

Os mitos têm basicamente quatro funções. A primeira é a função mística e é isso que venho falando, dando conta da maravilha que é o universo da maravilha que é você, e vivenciando o espanto diante do mistério. Os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério que subjaz a todas as formas. Se isso lhe escapar, você não terá uma mitologia [...] A segunda dimensão é cosmológica, a dimensão a qual a ciência se ocupa – mostrando qual a forma do universo, mas fazendo-o de uma tal maneira que o mistério, outra vez se manifesta [...] a terceira função é a sociológica – suporte e validação de determinada ordem social [...] a função pedagógica (ensina), como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. Os mitos podem ensinar-lhe isso. (CAMPBELL,

Neste sentido, está a mitologia afro-brasileira, a função mística aborda, mais precisamente, o sagrado interligado à questão sobrenatural, a função cosmológica sobre a explicação do universo, a função sociológica diz respeito aos valores civilizatórios do povo como um todo, por fim a função pedagógica media formas de vivências e sobrevivências da vida humana.

O mito faz parte do patrimônio afrodescendente, ele tem um papel fundamental na afirmação da cultura de terreiro e para a construção da identidade negra, as obras de Mestre Didi são de fundamental importância para que a construção da identidade tenha grande êxito. Tais contos tem uma carga enorme de ancestralidade, por meio deles são possíveis ensinar e valorizar a cultura dos antepassados. Como afirma Eduardo Oliveira (2007):

A ancestralidade é como um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; urdidura do tecido está o tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e urdidura da existência. (OLIVEIRA, 2007 p.245)

Neste tear, como citado anteriormente, faremos a análise de dois contos de Mestre Didi, que são: “O carpinteiro que perdeu o nariz” (2004) e “A vingança de Exu” (2004), ambos de fundamental importância para afirmação da cultura de terreiro e do povo negro através do mito, iniciaremos com o último citado, que aborda diversas questões sobre o orixá Exu.

O conto “A vingança de Exu” (2004), conta a história de um senhor de engenho dono da maior criação de galinhas, certa vez zangado com um pinto chamou-o de Exu, por vingança, Exu começou a agir sobre o pinto. O tal pinto quando cresceu recebeu o nome de Maioral, pois qualquer outro galo que chegava no terreiro ele matava. Passaram-se alguns anos e com a queda da produção, o senhor decidiu averiguar o que estava acontecendo, ouvindo do zelador o histórico de Maioral e não acreditando, pediu para que comprassem um galo de boa raça e forte. Conforme o pedido, o zelador comprou o galo de raça, como já esperado, Maioral em um piscar de olhos matou o galo. Sem compreender o ocorrido, o senhor pede ao criado que vá a casa do Oluwô¹⁵⁸ para fazer uma consulta na tentativa de desvendar o mistério. A partir de então, o senhor

¹⁵⁸ O olhador, o que joga os búzios e o opeléfá.

toma conhecimento que o que vinha ocorrendo era porque há muito tempo chamou o pinto de Exu, desta forma, deveria oferecer um ebó para Exu pedindo perdão pela falha, despachando o ebó¹⁵⁹, Maioral começou a dar-se bem com todos os galos e a produção do senhor de engenho voltou a ser como antes.

Logo no início, podemos comparar algumas características do galo, descrito no conto, com as do Orixá Exu, vejamos: “De galo só existia um da terra, muito bonito, que era o pai do terreiro. Quando esse galo era pinto, ele só andava traquinando por dentro da casa do engenho” (DIDI, 2004, p. 48), podemos comparar a característica de liderança de Maiorial com Exu através do mito “Exu respeita o tabu e é feito o decano dos orixás”:

Exu era o mais jovem dos orixás. Exu assim devia reverência a todos eles, sendo sempre o último a ser cumprimentado. Mas Exu almejava a senioridade, desejando ser homenageado pelos mais velhos. Para conseguir seu intento, Exu foi consultar o babalaô. Foi dito a Exu que fizesse sacrifício. Deveria oferecer três *ecodidés*, que são as penas do papagaio vermelho, três galos de crista gorda, mais quinze búzios E azeite-de-dendê e *mariô*, a folha nova da palmeira. Exu fez o *ebó*. E o adivinho disse a ele para tomar um dos *ecodidés* E usá-lo na cabeça, amarrado na testa. E que assim não poderia por três meses carregar na cabeça o que quer que fosse. *Olodumaré* disse então que queria ver todos os orixás, queria saber se eles estavam dando conta da Terra Das missões que *Olodumare* a eles atribuíra. *Oxu*, a Lua, foi buscar os orixás. Todos os orixás se prepararam para o grande momento, A grande audiência com *Olodumare*. Todos trataram de preparar sua oferenda, fizeram suas trouxas, seus carregos, para levar tudo para *Olodumare*. E cada um foi com a trouxa de oferendas na cabeça. Só Exu não levava nada, porque estava usando o *ecodidé* E com *ecodidé* não podia levar nenhuma carga no ori. Sua cabeça estava descoberta, não tinha gorro, nem coroa, nem chapéu, nem carga. *Oxu* levou os orixás até *Olodumare*, quando chegaram ao *Orum* de *Olodumare*, todos se prostraram. Mas *Olodumare* não teve que perguntar nada a ninguém, pois tudo o que ele queria saber, lia nas mentes dos orixás. Disse ele: “Aquele que usa *oecodidé* foi quem trouxe todos a mim. Todos trouxeram oferendas e ele não trouxe nada. Ele respeitou o tabu E não trouxe nada na cabeça. Ele está certo. Ele acatou o sinal de submissão. Doravante será meu mensageiro, pois respeitou e *euó*. Tudo o que quiserem de mim, que seja mandado dizer por intermediário de Exu. E então por isso, por sua missão, que ele seja homenageado antes dos mais velhos, porque ele é aquele que usou o *ecodidé* E não levou o carregos na cabeça Em sinal de respeito e submissão”. Assim o mais novo dos orixás, O que era saudado em último lugar, passou a ser o primeiro a receber os cumprimentos. (PRANDI, 2003, p. 41-42)

¹⁵⁹ Sacrifício ou oferenda.

Exu é decano dos orixás, pois ele sendo mensageiro “dono “das ruas e encruzilhadas nada acontece sem o intermédio dele. Maioral nome do galo líder do terreiro possui o mesmo perfil de liderança, autoridade, e chefe do rebanho, “Maioral por ser galo terraço estava pronto para enfrentar e combater o inimigo” (DIDI, 2004, p. 52) assim como Exu, que é visto como vigilante, protetor contra os inimigos. É a “divindade dos caminhos horizontais e verticais” estabelecendo a ligação entre força divina e seres humanos.

Exu é um orixá conhecido por ser vingativo: “Exu ouvindo aquilo começou a agir atuando sobre o pinto até quando se tornou galo, por vingança” (DIDI, 2004 p.48). Mais uma vez podemos destacar o mito “Exu promete guerra entre família” que evidenciam essa característica de Exu:

Um rei e sua família deixaram de prestar as homenagens devidas a Exu. Exu não se deu por vencido. Haveriam de pagar bem caro pela ofensa! Exu procurou a rainha, que vivia enciumada porque o rei Só se interessava pela esposa mais nova. Disse-lhe que faria um feitiço para ela voltar a ter a preferência do marido. Deu a ela uma faca e disse que cortasse um fio de barba do rei Para fazer o tal trabalho. Exu foi à casa do príncipe herdeiro e disse que o pai queria vê-lo aquela noite; que fosse ao palácio e levasse seus guerreiros. Exu foi ao rei e disse que tomasse cuidado, porque a rainha planejava matá-lo aquela noite. O rei se recolheu aquela noite, mas ficou acordado, esperando. Viu então a rainha entrar no quarto E dele se aproximar com a faca na mão. Imaginou que ela pretendia matá-lo E engalfinhou-se com ela numa luta feroz. O príncipe, que chegava ao palácio com seus homens, ouviu o barulho e correu à câmara real com os soldados. Viu o rei com a faca na mão, Faca que tirara da rainha na luta, E pensou que o rei ia matar a rainha sua mãe. Invadiu o quarto com os soldados. Seguiu-se grande mortandade. O preço fora pago, e alto. Exu cantava. Exu dançava. Exu estava ligado. (PRANDI, 2003, p. 51-2)

Este mito tem relação com as questões que aparecem no conto de Mestre Didi, Exu por vingança promove atrito entre Maioral e os outros galos do terreiro, provoca prejuízos ao dono da fazenda, no mito, Exu arma uma confusão entre família fazendo seus membros acreditarem que pretendem assassinar um ao outro. Exu assim como o ser humano é vingativo, pois é o orixá mais semelhante com os seres humanos “Exu é o nosso interior, é a nossa intimidade, o nosso poder de ser bom ou mau, de acordo com a nossa própria vontade. Exu é o ponto mais obscuro do ser humano e é, ao mesmo tempo, aquilo que existe de mais óbvio e claro”. (BARCELLOS, 2002, p. 51).

Os ebós citados no conto são oferendas ou sacrifícios realizados para forças afro-brasileira divinas, o principal orixá que recebe ebós é Exu, “a boca que tudo come” (FERNADES, 2017, p. 1) como forma de

agradecimento pelos pedidos concretizados:

O ebó é o sacrifício, o ato litúrgico de comunhão, de encontro entre habitantes do aiyé (céu) e habitantes do orun (terra). O sacrifício fratura a acumulação e a detenção do poder, provoca a restituição, a reparação e o equilíbrio que dá novo impulso ao processo da vida. Transportado por Exu, o ebó dinamiza as relações e permite a expansão. [...] em outras palavras, o ebó deve ser realizado para manter, fortalecer e renovar o axé. Este é a força que possibilita a vida. É o poder de realização, transmitido através da combinação de elementos materiais do branco, do vermelho e do preto, emana do através do hábito dos mais velhos. (FERNANDES, 2017, p. 21)

Desta forma, não realizando o pagamento Exu cobra, muitas vezes de forma vingativa e severa, Exu vinga-se de todos aqueles que o esquece, como é mostrado no conto:

[...] E, para ficar bem com Exu, foi logo despachar o ebó, correspondente para amenizar a sua situação. Tempos depois do nego ter despachado o ebó. O Maioral, passou a se dar bem com todos os galos que apareciam no terreiro, normalizando toda a situação e dando uma grande e incalculável produção ao senhor dono do engenho. (Didi, 2004, p. 54)

Cumprir os deveres com Exu é preservar a harmonia entre o divino e o humano, continuemos falando sobre Exu na análise do próximo conto de Mestre Didi, “O carpinteiro que perdeu o nariz”.

O conto “O carpinteiro que perdeu o nariz” conta a história de um carpinteiro negro que não tinha prosperidade, em uma certa noite sonhou com um rapaz vestido num calção preto, sem camisa e com um gorro vermelho, no sonho o mesmo dizia realizar todos os seus desejos, porém com uma única condição, ao receber seu primeiro salário deveria fazer um ebó para Exu, caso contrário ele perderia o seu nariz. O sonho se concretizou, contudo, o carpinteiro não apresentou a oferenda referida no sonho, conseqüentemente a promessa se cumpriu, e o carpinteiro perdeu seu nariz.

O conto “O carpinteiro que perdeu o nariz” aborda diversas questões sobre o orixá *Exu*, iniciemos com a comparação da caracterização da vestimenta do rapazola que aparece no conto com as cores do Orixá Exu “[...] um rapazola vestido com um calção preto, nu da cintura para cima e com um gorro vermelho” (DIDI 2004 p.40), as cores usadas pelo personagem tem ligação com as características de Exu, pois o preto e o vermelho são suas cores principais. O babalorixá¹⁶⁰, pai de Santo, da casa Ilê

¹⁶⁰ Pai de santo, sacerdote das religiões afro-brasileiras.

Asé Oba Torun¹⁶¹, Ricardo Ruivo, explica que “a cor preta representa o silêncio e a resignação, já o vermelho representa a energia e a vida esses dois tons também podem correlacionarem com o fogo e a terra, elementos de *Exu*.”¹⁶²

No conto, como forma de agradecimento, pelos desejos realizados, *Exu* pediu que com o primeiro dinheiro recebido do trabalho o carpinteiro fizesse um *ebó* com os seguintes ingredientes: “akukókan¹⁶³, í-gímêjê¹⁶⁴, um pouco de epôpupá¹⁶⁵, sete ekó¹⁶⁶, itanākan¹⁶⁷, ixanā¹⁶⁸, axá¹⁶⁹ e owôeyo¹⁷⁰” (DIDI, 2004 p. 42).

Todos os elementos citados fazem parte dos Odus, signos de Ifá, por meio de consulta com jogos de búzios é possível desvendar o futuro de uma pessoa possibilitando refletir sobre escolhas e atitudes já que os Odus não têm o poder de alterar o destino. No Brasil, os odus jogados nos búzios são 16, sendo eles: ocanrá, ojioçô, etaogunda, irossum, oxé, obará, odi, ejionielê, ossá, ofum, ouoren, ejela-xeborá, ejilogbom, icá e mais dois que não apuram, os Odus podem ser positivos ou negativos, destes a maioria dialogam com *Exu*. (ROCHA, 2019).

Os ebós são ordenados após estudo dos Odus que aparecem no jogo de búzios para que o indivíduo realize a oferenda pela causa necessária. Segundo Rocha (2019, p. 29), “é de notar que estes Odus são compreendidos como analogias históricas, em ordem e formas percentuais. Como diz o iorubá, só se pode justificar um fato com uma história analógica”.

¹⁶¹ Centro espírita Antônio de Pádua em Brasília.

¹⁶² Matéria Disponível em: <http://jornalismo.iesb.br/2015/08/16/babalorixa-explica-o-significa-do-das-cores-e-roupas-candomble/> Acesso 13 abr. 2021.

¹⁶³ Galo.

¹⁶⁴ Sete pauzinhos.

¹⁶⁵ Azeite de dendê.

¹⁶⁶ Acacá. Alimento preparado com a farinha do milho-branco. Nos candomblés, é apresentado sob diferentes formas, sólida e líquida. É a mais saborosa de todas as comidas.

¹⁶⁷ Vela.

¹⁶⁸ Fósforo.

¹⁶⁹ Fumo.

¹⁷⁰ Búzios da costa.

Do ebó que o carpinteiro deveria oferecer a Exu, O igímêjê (sete pauzinhos) e o ixañā (fósforos) pertencem ao primeiro Odu, ocanrã, a voz é de Exu, representam “movimento, barulho, alvoroço, visita estranha, negatividade, aceitação imediata e prosperidade instantânea” (ROCHA, 2019, p.171).

O akukókan (um galo) faz parte do quarto Odu, chamado odi, os orixás Ogum e Oxaguiã que falam e exprimem “dificuldades, caminhos fechados aviso rápido, recompensa bem-estar futuro de forma espantosa” (ROCHA, 2019, p. 171).

O ebópupá (azeite de dendê) e sete ekó (acaçá) simbolizam a “imaginação, choro, dificuldade na vida, peregrinação próxima, prevenção, cautela, brilhante futuro” (ROCHA, 2019, p. 171). Referente ao Oduirossum com fala de Oxóssi, Iansã, Egum e Iemanjá.

O ingrediente Oduowôeyo (búzios da costa) pertence ao Oduouorim, e além de Exu dialoga com Iansã. Representa “supressa, ingratidão, vingança oculta, dificuldade de ter o que deseja, acha se tudo que se quer por meio de muito esforço, satisfação com aquilo que deseja ter” (ROCHA, 2019, p.172). Já os ingredientes itañakan (uma vela) e axá (fumo picado) que aparecem no conto foram os únicos não identificados na lista dos Odus apresentada por Agenor Miranda Rocha. Importante destacar que só o sacerdote, o oluô¹⁷¹ saberá interpretar os odusde acordo com a necessidade da pessoa, uma vez que os significados de cada um dos odus tem múltiplos significados, às vezes até contraditórios, tendo um lado positivo e um lado negativo.

Depois de inúmeros avisos o personagem do conto de Mestre Didi, o carpinteiro, continuou ignorando Exu, “e o nego só trabalhando. Largando uma obra e pegando outra, e nada de querer ou lembrar de dar o presente de Exu” (DIDI, 2004, p.44) esquecendo que para haver harmonia entre os homens é necessário ser fiel a Exu dando comida antes de tudo. Caso contrário, o lado vingativo de Exu desperta “agora vou cumprir minha palavra e você vai ficar sem seu nariz, para nunca mais esquecer, enquanto tiver vida, de que quem deve a Deus paga ao Demônio” (DIDI 2004, p. 46). O ditado popular citado, mostra que Exu é justo e imparcial com todos, a forma que ele age depende das escolhas de cada pessoa, somente quem alimenta Exu recebe sua proteção.

¹⁷¹ Sacerdote do culto de Ifá. Guia espiritual que pratica adivinhação por meio de búzios.

4. Considerações finais

Este trabalho permitiu a ampliação do conhecimento a respeito da cultura afro-brasileira, buscando obras que são referências nesse campo de estudo, como as do Alipini Mestre Didi, que abordam questões culturais, do povo de terreiro, sua memória e ancestralidade.

A vida e a obra de Didi são de fundamental importância para a compreensão da ancestralidade, não é à toa que Mestre Didi é considerado um patrimônio imaterial. O mestre persistiu não permitindo que a cultura nagô fosse esquecida e os seus contos “nos fazem entrar em contato com nossa ancestralidade, nossa cultura e nos fazem lembrar o que foi esquecido para fortalecer o que é lido e lembrado” (CAJÉ, 2017, p. 113).

Também foi possível desconstruir estereótipos a respeito de *Exu*, e compreender sua grande importância para a comunicação com o mundo místico, bem como para a afirmação do terreiro e da identidade negra. *Exu* não é injusto, através dele cada um colhe o que plantou.

Desta forma, Mestre Didi e suas obras são uma riqueza cultural, suas obras contêm saberes do povo e seus valores. Com Mestre Didi aprendemos a importância de valorizar nossos antepassados e as histórias que eles carregam, de resgatar as tradições e ir em busca das raízes, deste modo faz parte da nossa identidade através dela podemos nos constituir como seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFRO. *Mestre Didi*, 2000. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/mestre-didi/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ALENCAR. Valéria P. *Arte afro-brasileira*. 2011. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/arte-afro-brasileira-mestre-didi.htm>. Acesso em: 02 dez. 2020.

ALMEIDA E DALE. *Mestre Didi: Mo KI Gbogbo in (eu saúdo a todos)*. Disponível em: https://www.almeidaedale.com.br/assets/pdfs/publicacoes/Mestre_Didi.pdf. Acesso em: 9 out. 2020.

BARCELLOS, Mario César. *Os Orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia*. Rio de Janeiro. Pallas: 2002.

BRANDÃO, Alessandra. *Babalorixá explica o significado das cores e roupas do candomblé*. Jornalismo IESB, 2015. Disponível em:

<http://jornalismo.iesb.br/2015/08/16/babalorixa-explica-o-significado-das-cores-e-roupas-candomble/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BENISTE, José. *Dicionário e Yorùbá-Português*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CAJÉ. Antônio Marcos dos Santos. Um olhar epistemológico nos contos afro-brasileiros de Mestre Didi. *Revista Vozes*, Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/>. Acesso em: 2 out. 2020.

CAMPBELL, Joseph. Betty Sue Flowers (Org). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

FERNANDES, A. de O. Em narrativas amadianas, Exu: a boca que tudo come. *Revista Criação Crítica*, n. 18, p. 20-37, 2017. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.v0i18p20-37. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/128857>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LEITE. Gildeci de Oliveira. Literatura e Mitologia afro-baiana: encantos e percalços in: GORDINHO. Luis e SANTOS. *Recôncavo baiano: Educação, cultura e sociedade*. Flávio (Orgs) Bahia: edCian, 2007 p. 95-101.

LIMA, Alexandre L. L. *Exu: uma divindade africana no Brasil*. Monografia de Graduação (Bacharelado) em Ciências Sociais. UNESP – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Cida de. Por que os cultos de matriz africana são alvos de intolerância religiosa. *Rede Brasil Atual*, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/10/religoes-matriz-africana-intolerancia/>. Acesso em: 22 out. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

PINHEIRO, Giovanna S. *Mestre Didi: entre o mito e a palavra falada*. Literafro. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/327-mestre-didi-entre-o-mito-e-a-palavra-falada-critica> acesso em: 05 out. 2020.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. *Revista USP*, n. 50, p. 46-63, 2001. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i50p46-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35275>. Acesso em: 6 out. 2020.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Campanha das

Letras, 2003.

PRANDI, Reginaldo: *entrevista* [jan. 2009]. Entrevistadora: C. Montea-gudo. Rio de Janeiro: Extra Notícias. Demonização de figuras do can-domblé foi construído desde a chegada do colonizador português à Áfri-ca. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/demonizacao-de-figuras-do-candomble-foi-construida-desde-chegada-do-colonizador-portugues-africa-229778.html>. Acesso em: 03 abr.2021.

REIS, Maria da Conceição. *Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil*. Universitária UFPE, 2013.

ROCHA. Agenor Miranda. Caminhos de Odu: os odus do jogo de bú-zios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme ensina-mentos escritos por Agenor Miranda Rocha em 1928 e por ele mesmo revistos em 1998. In: PRANDI. Agenor (Org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SANTANA. Raphael; SILVA. Allyne; REIS, Maria da Conceição. *A im-plementação da Lei nº 10.639/2003 e o Processo de Afirmação da Iden-tidade de Estudantes Negras na Prática Pedagógica de uma Escola Mu-nicipal de Olinda-PE. 2019*. Trabalho de Conclusão de Curso (Gradua-ção em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Deoscorédes Maximiliano. Mestre Didi. *Contos Crioulos da Bahia – Creole Tales of Bahia – Àkójopò Ìtàn Àtenudénu Ìran Omo OdùduwàniIlè Bahia (Brasíl)*: Salvador: Núcleo Cultural Níger Okàn, 2004.

SOUZA. Marina D. *Denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56 no Brasil em 2019*. Brasil de fato. 2020 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 17 de abr. 2021.

O PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS: AQUISIÇÃO DA CATEGORIA PREPOSICIONAL

Lucinéa da Silva Santana (UESB)

nea.santana@yahoo.com.br

Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB)

adriana.lessa@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o processo de aquisição da categoria preposicional do português escrito por surdos, considerando a língua brasileira de sinais (Libras) primeira língua (L1) e a língua portuguesa, segunda língua (L2). Apoiamo-nos na Gramática Gerativa e na proposta inatista de aquisição da linguagem postulada por Chomsky. Os dados foram coletados através de produções escritas do Português e gravações de histórias contadas em Libras pelos sujeitos-informantes. Em análise quali-quantitativa chegamos a resultados que mostram que a posição funcional de complemento genitivo (CG) e complemento nominal oblíquo (CNO) foram as que mais se mostraram propícias à ocorrência de um sintagma preposicional (PP – *prepositional phrases*) e essa produtividade razoável de PPs em CGs e CNOs nos dados se deve, em grande parte, à preposição ‘de’, que é a que encontra mais posições que lhe são compatíveis e a que apresenta maiores índices de ocorrências convergentes.

Palavras-chave:

Surdo. Aquisição do Português. Aquisição da Categoria Preposicional.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the process of acquiring the prepositional category of Portuguese written by deaf people, considering the Brazilian sign language (Libras) first language (L1) and Portuguese, second language (L2). We rely on Generative Grammar and the innate proposal for language acquisition postulated by Chomsky. The data were collected through written productions of Portuguese and recordings of stories told in Libras by the subject-informants. In quali-quantitative analysis we arrived at results that show that the functional position of the genitive complement (CG – *complemento genitivo*) and the oblique nominal complement (CNO – *complemento nominal oblíquo*) were the ones that were most favorable to the occurrence of a prepositional phrase (PP) and this reasonable productivity of PPs in CGs and CNOs in the data are due, in large part, to the preposition ‘de’ which is the one that finds the most positions that are compatible with it and the one with the highest convergent occurrence rates.

Keywords:

Deaf. Acquisition of Portuguese. Acquisition of the Prepositional Category.

1. Introdução

Este artigo visa apresentar resultados de uma pesquisa que tratou do processo de aquisição da categoria preposicional do português por pessoas surdas. A questão linguística do surdo brasileiro é complexa porque envolve a aquisição de duas línguas obrigatoriamente: uma língua gesto-visual (a língua de sinais), que consideramos nesse trabalho como L1, adquirida em modalidade falada, e outra língua ortoauditiva (o português), adquirida como L2, em modalidade escrita. Essa situação esdruxula de aquisição bilíngue leva os surdos a apresentarem uma interlíngua português-Libras, que, *a priori*, parece trazer muitos aspectos da gramática da Libras para a gramática do português, em aquisição. Dentre os vários aspectos relativos a esse problema, citamos a aquisição da categoria das preposições.

No caso do surdo, verificamos que o contato com a língua oral em aquisição se dá, em geral, apenas por meio da escrita. Assim sendo, questionamos de que forma esse *input* funciona no caso da aquisição da categoria preposicional. Investigamos essa questão a partir de *corpus* retirado de produções escritas de língua portuguesa (interlíngua português-Libras) de 9 sujeitos-informantes surdos, sendo composto por 27 textos, 3 de cada participante. Alguns dados apresentados em Libras foram transcritos através do Sistema de Escrita de Libras – SEL, desenvolvido por Lessa-de-Oliveira (2012; 2019).

Referirmo-nos aos sujeitos-informantes com a abreviação Inf + número de 1 a 9, isto é, Inf1, Inf2 e assim sucessivamente. Todos os sujeitos-informantes são usuários da Libras, oriundos de instituições educacionais públicas, sendo: 4 discentes do Ensino Superior, 1 com graduação já concluída (Inf1) e 3 cursando graduação (Inf2, Inf3 e Inf4); 3 são discentes do Ensino Médio (Inf5, Inf6 e Inf7); e 2 são discentes do Ensino Fundamental (Inf8 e Inf9). Todos são filhos de pais ouvintes, os quais não conheciam a Libras na fase da infância dos seus filhos surdos; portanto, a comunicação dos 9 sujeitos-informantes, no meio familiar, era baseada em “gestos caseiros”. Todos são falantes fluentes em Libras, mas com aquisição tardia da linguagem.

Foram coletados dados do português e da Libras em momentos distintos, perfazendo um total de 4 sessões. Na primeira sessão, houve uma conversa informal para esclarecimento e consentimento da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), con-

forme protocolo do Comitê de Ética da UESB¹⁷². Na segunda sessão, foi realizada a coleta de dados da Libras através da filmagem da narrativa solicitada aos informantes. Esses dados coletados foram transcritos em escrita SEL, objetivando-se o acesso, o mais próximo possível, da forma articulada do sinal nos dados transcritos. Também transcrevemos os dados por meio de glosas da língua portuguesa, para melhor entendimento das pessoas não falantes da Libras. Na terceira sessão, foi realizada a coleta de dados do português escrito, momento em que os surdos escreveram a mesma história contada em Libras na sessão anterior. E, na quarta sessão, os sujeitos-informantes fizeram produção livre de textos escritos do português.

2. A Categoria preposicional no quadro teórico gerativista

Pela teoria gerativista, a preposição ocupa uma posição nuclear que se projeta, constituindo, juntamente com outras categorias sintagmáticas que a complementam, o sintagma preposicional (PP – *Prepositional Phrase*).

A noção de categorias lexicais proposta por Chomsky (1970, p. 199) se baseia na ideia de que as principais categorias desse tipo – N, V, A e P – advêm de uma combinação de traços distintivos binários, semelhantes ao segmento fonológico. Esses traços são, conforme Chomsky e Lasnik (1977, p. 430), os traços categoriais (+N) e (+V), os quais permitem, segundo essa proposta, distinguir exaustivamente essas quatro principais categorias: nome (+N; -V), verbo (+V; -N), adjetivo (+N; +V) e preposição (-N; -V).

Conforme discute Raposo (1992, p. 364), “a propriedade responsável pela atribuição de Caso é o traço sintático [-N]”. Para a teoria gerativa a marcação casual dos sintagmas determinantes (DP – *determiner phrase*) é um fenômeno universal, essencialmente sintático, pois os DPs recebem um Caso abstrato na sintaxe, que pode ou não se manifestar por meio morfológico. Dessa forma, possuindo a preposição esse traço, assim como a categoria V, constata-se uma assimetria entre, por um lado, V e P, que apresentam [-N], e por outro, N e A, que não o apresentam. As duas primeiras são, portanto, atribuidoras de Caso, diferentemente das duas últimas.

¹⁷² Número do parecer consubstanciado CEP: 516.863, CAAE: 126636914.4.0000.0055, data da relatoria: 22/01/2014.

Assume-se, dentro do quadro teórico gerativista, que a categoria preposicional engloba núcleos de duas naturezas: lexical e funcional (CHOMSKY, 1986). Assim, conforme Miotto *et al.* (2004, p. 82), as preposições que são funcionais (também tratadas como gramaticais) se limitam a fazer apenas seleção categorial (c-selecionar) de seus argumentos, sem serem responsáveis por lhes atribuir papel temático; já as preposições que são lexicais, além de c-selecionarem seu complemento, também fazem a seleção semântica (s-seleção) do mesmo, atribuindo-lhe seu papel temático. Segundo os autores (*Ibidem*, p. 97), o PP é talhado para ser adjunto (com preposição lexical), embora possa ser argumento (com preposição funcional), mas essa função não lhe é prototípica.

Já Brito (2003) distingue as preposições em três tipos, considerando o papel que assumem na marcação temática e na atribuição do Caso (abstrato ou morfologicamente marcado). Assim, segundo a autora, as preposições se distinguem porque há: (i) as de natureza mista, lexical e funcional, que marcam tematicamente seus argumentos junto com outros predicadores (ocorrem com certos verbos inerentemente preposicionados, como: *ir a, vir de, pôr em, colocar em, arrumar em* etc., que têm previsto em suas entradas temáticas papéis de meta e de fonte, e no caso da preposição ‘por’ que encabeça um constituinte com papel de agente); (ii) as lexicais, que são verdadeiros itens predicativos e por si só marcam tematicamente seus argumentos (encabeçam adjuntos e predicativos do sujeito); e (iii) as funcionais, que têm um papel secundário na marcação temática, sendo essencialmente marcadores de Caso (ocorrem com verbos transferenciais do tipo: *dar, oferecer, entregar, comprar, vender, demonstrar, devolver* etc.; e encabeçando complemento de nomes e adjetivos).

3. *Análise dos dados*

3.1. *O processo de aquisição de preposições por surdo*

As discussões sobre aquisição de L2 dentro da perspectiva nativista passam necessariamente pela consideração do papel da Gramática Universal (GU) nesse processo, independentemente da forma de acesso (sem acesso, com acesso direto ou parcial), e do papel do *input*. Para Lightfoot (1991), a marcação dos parâmetros de uma língua na GU passa necessariamente pela percepção inconsciente de certos gatilhos (*triggers*) no *input* que disparam essa marcação. Esses *triggers* seriam percebidos a partir de sua robustez, que se baseia nos fatores saliência e frequência. Com

base nessa perspectiva se deu nossa análise do *corpus*. Ou seja, buscamos observar, com base na saliência e frequência, o que pode estar funcionando como *triggers* para o processo de aquisição da categoria da preposição do português escrito por surdos.

Inicialmente, analisamos o emprego de preposições nos textos dos sujeitos-informantes numa visão geral dos dados, para posteriormente analisarmos os dados de cada informante, os quais foram organizados individualmente. Assim, a tabela a seguir mostra, a partir dos dados quantitativos gerais, o estado de aquisição das preposições encontrado no *corpus*.

Tabela 1: Ocorrências de preposições nos dados gerais.

Situação no contexto sintático	Número de preposições	
Adequadas	50	21%
Inadequadas	14	6%
Em posição preposicional inexistente	33	14%
Ausentes	137	59%
TOTAL	234	100%

Observamos nessa tabela que de um total de 234 preposições o número de *ausentes* (59%) supera o número de preposições presentes – *adequadas* (21%) e *inadequadas* (6%). Além disso, encontramos um número considerável de preposições colocadas em posições onde não cabe um PP (14%), como: encabeçando um AP (*gente de famoso* – Inf2), encabeçando objeto direto (*estudar de Libras*– Inf2), entre os verbos auxiliar e principal (*Eu vai sobre começar* – Inf3), tomando um advérbio como complemento (*Eles bola na lá* – Inf8), entre outros contextos sintáticos. Isso demonstra que os sujeitos-informantes surdos desta pesquisa, no geral, ainda apresentam grande dificuldade em reconhecer em que posições devem ocorrer preposições.

Por outro lado, encontramos preposições *adequadas* nos dados de 8 dos 9 sujeitos-informantes, embora com grande variação no número de ocorrências. Só não encontramos usos adequados de preposição nos dados de Inf6.

Abaixo estão alguns exemplos desses dados.¹⁷³

(1) a. Pai fala quero mudou para moro em Jitaúna-Ba. (Inf2)

¹⁷³ Marcamos as preposições nos dados da seguinte forma: as **adequadas** estão sublinhadas; as **inadequadas** estão em itálico; as **ausentes** aparecem entre parênteses; e as **de posição preposicional inexistente** estão riscadas.

- b. Aprender Libras (na) sala IERP (de) 2008 à 2009. (Inf2)
- c. Eu trabalho de instrutor de Libras. (Inf4)
- d. Feliz porquinhos gosto muito de música. (Inf4)
- e. Lobo vai procurar entra[r] em casa de Madeira. (Inf4)
- f. Libras intérprete ir fazer Núcleo de inclusão de UESB-NAIP. (Inf3)
- g. Aprofundamento de conteúdo (da) professora Silmara. (Inf7)

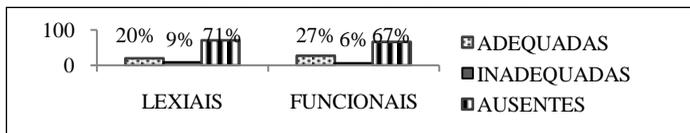
Olhando particularmente as preposições *inadequadas*, as encontramos apenas nos dados de Inf2, Inf3, Inf4 e Inf7. Temos alguns exemplos dessas ocorrências *inadequadas* em (2), as quais estão indicadas em itálico.

- (2) a. Seu casa *com* tijolos (Inf2)
‘Sua casa de tijolos’
- b. Lobo vai chato *de* casa (Inf4)
‘O lobo vai chateado para casa.’
- c. Pessoas ouvindo *com* inclusão... (Inf3)
‘Pessoas ouvindo juntas a respeito de inclusão...’
- d. Ela professora *com* Inglês (Inf7)
‘Ela é professora de Inglês.’

Outro aspecto importante verificado diz respeito à natureza lexical ou funcional das preposições encontradas nos dados. Observando as posições onde a ocorrência de uma preposição é obrigatória, em que se incluem as preposições adequadas, inadequadas e ausentes verificadas no *corpus*, percebemos que houve mais possibilidades de ocorrências de preposições funcionais (66%) do que lexicais (34%). Com variação de percentual, isso se repete nos dados de Inf3, Inf4 e Inf7; nas amostras de Inf2, Inf6, Inf8 e Inf9 o índice das funcionais aparece ligeiramente acima do das lexicais; e nas amostras de Inf1 e Inf5, preposições funcionais e lexicais obtiveram praticamente o mesmo índice de ocorrências.

Observando as lexicais e funcionais, comparando a frequência de *adequadas*, *inadequadas* e *ausentes* nesses dois tipos, vemos o que está exposto no gráfico 1.

Gráfico 1: Ocorrências de preposições adequadas, inadequadas ou ausentes entre as lexicais e as funcionais.



Esse gráfico nos mostra que: (i) há um predomínio da ausência de preposições tanto entre as lexicais como entre as funcionais; (ii) tanto entre as funcionais quanto entre as lexicais, as adequadas superam as inadequadas; (iii) as funcionais apresentaram índice de adequadas (27%) um pouco maior do que as lexicais (20%); (iv) houve menos inadequações de preposições funcionais (6%) do que lexicais (9%); e (v) houve menos ausências das preposições funcionais (67%) do que lexicais (71%). Ou seja, os dados quantitativos estão indicando um melhor resultado na aquisição de preposições de natureza funcional do que de natureza lexical.

Analisando os dados dos sujeitos-informantes em cujas amostras encontramos apenas 1 realização de preposição, verificamos também uma tendência à realização de preposição funcional. Nos dados de Inf1, verificamos que a única ocorrência de preposição realizada é convergente com a estrutura do português, isto é, trata-se de uso adequado. Essa preposição é funcional, em um complemento genitivo, como se verifica no exemplo (3) abaixo. Trata-se da preposição ‘de’ mais o pronome ela (de-la).

- (3) Mulher nome Lélia Amaral, mãe ajudar também casa dela eu mãe junto dormir livre. (Inf1)

‘Minha mãe ajuda também na casa de uma mulher de nome Lélia Amaral, eu e minha mãe dormimos lá gratuitamente.’

Verificamos no quadro geral dos dados de Inf1 que, das 38 situações de uso de preposição,¹⁷⁴ 18 foram posição de Adj, 5 posição de CG, 7 posição de CNO e 8 posição de complemento verbal (CV). Ou seja, olhando para os contextos onde deveria ter ocorrido uma preposição nos dados desse informante, verificamos que há 20 (53%) situações de preposições funcionais e 18 (47%) situações de preposições lexicais. Um contexto de possibilidades de ocorrência de preposição lexical até maior que o índice geral, que foi de 34%; no entanto, a única preposição que aparece nos dados desse informante é funcional marcadora de caso genitivo.

Observamos o mesmo fenômeno com Inf5, que realizou 4 preposições apenas, dentre as quais, encontramos 2 adequadas e 2 em posição inexistente. As adequadas que ele realizou estão em posições funcionais, encabeçando um CV e um CG, conforme o exemplo (4) abaixo. Isto en-

¹⁷⁴ Utilizamos as seguintes siglas como referência às posições sintáticas dos PPs analisados: CG – complemento genitivo; CNO – complemento nominal oblíquo; CV – complemento verbal; Adj – adjunto; e Pred – predicativo.

entre as 17 possibilidades de ocorrência de preposições em seus dados, entre as quais, além dessas preposições realizadas, temos ausentes mais 5 em CVs e 8 em Adjuntos.

- (4) a. Eu ajudar cuidar de prima e primo. (Inf5)
- b. (Na) escola sala de aula estudar... (Inf5)

O mesmo fenômeno se repete com Inf8. Das 7 possibilidades de ocorrência de preposições em seus dados (4 em CV, 1 em CG, 1 em CNO e 1 em Adj), Inf8 realizou, apenas uma vez, a preposição, sendo esta funcional marcadora de caso genitivo, como se verifica no exemplo (5).

- (5) Dona Benta vovó de Pedrinho. (Inf8)

Todos esses dados reforçam a nossa hipótese de que o traço funcional é um traço saliente no processo de aquisição da categoria preposicional. Tomemos os dados do Inf2, por exemplo, que é a amostra onde se encontra o maior número de preposições realizadas somadas às posições de preposições ausente, 55 ao todo. Em dados de Inf2, como (6) a seguir, observamos que esse informante, numa mesma frase, deixa de realizar as preposições lexicais *com* e *em* e realiza a preposição funcional *de* em posição de marcação de genitivo.¹⁷⁵

- (6) a. Pai trabalha (com) taxi *para* São Paulo ~~em~~ minha mãe dona de casa. (Inf2)
‘Meu pai trabalha com taxi em São Paulo e minha mãe é dona de casa’.
- b. Aprovado (em) curso de matemática (Inf2)
- c. (...) instrutor de Libras (Inf2)

Avaliamos as observações feitas até agora como muito relevantes, pois já temos um primeiro indício de que o processo de internalização de valores paramétricos relativos à categoria da preposição do Português está se operando, ou pelo menos se operou em algum grau, para os sujeitos-informantes surdos deste estudo. Com relação à robustez de traços nesse processo, há nesses dados um indicativo de saliência do traço funcional. Considerando que todas as preposições têm traços funcionais, uma vez que todas são atribuidoras de Caso, podemos considerar como forte a hipótese de que o traço funcional é saliente no processo de aquisição da categoria preposicional.

Quanto às preposições inexistentes, as quais aparecem numa posição que não existe para as preposições, essas ocorreram em sentenças como as em (7) (ver preposições riscadas):

- (7) a. Ipiá também estudar ~~de~~ Libras (Inf2)

¹⁷⁵ O item ‘em’ que ocorre em (6a) foi confundido com a conjunção ‘e’.

- ‘Em Ipiáú, também estudei Libras.’
- b. Eu gente ~~de~~ famoso (inf2)
‘Eu sou gente famosa.’
- c. Eu vais~~obre~~ começar fazer escrever só história (Inf4)
‘Eu vou começar a fazer o título, vou escrever somente histórias.’
- d. Como vai começar ~~sobre~~ história (Inf4)
‘Como vou começar o título da história?’
- e. Vamos ~~em~~ comer (Inf3)
‘Vamos comer.’
- f. Minha amiga ~~em~~ ajudar passear bom minha Vovô e vovó (Inf5)
‘Minha amiga ajuda minha vovô e vovó (a) passear. Isto é bom.’
- g. Querer trabalhar ~~em~~ depois (Inf9)
‘Quer trabalhar depois.’
- h Chamado primeiro ~~de~~ também (Inf7)
‘Chamado primeiro também’

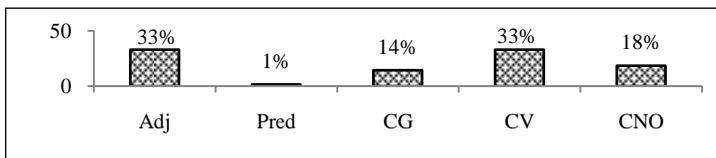
Examinando mais apuradamente os exemplos em (7), verificamos que, apesar da agramaticalidade existente nessas sentenças, percebemos certa coerência no uso de várias dessas preposições. Por exemplo, *de Libras* em (7a) e *gente de* em (7b) podem estar associados a ocorrências da preposição *de* em contextos de complementação nominal, *gente de fama, estudo de Libras*; *sobre começar* em (7c) e *sobre história* em (7d) podem estar associados a ocorrências em complementos verbais do tipo *falar sobre a história, escrever sobre a história*; *vamos com* em (7e) e *com ajudar* (7f) podem estar associados a ocorrências de adjuntos adverbiais do tipo *vamos com os amigos* e *ajuda com o passeio*; *trabalhar em* em (7g) pode estar associado também a um adjunto adverbial do tipo *trabalhar em supermercado*; e *primeiro de* em (7h) pode estar associado a expressões do tipo *primeiro de três*. Análises assim nos levam a pensar que há realmente indícios de aquisição dessa categoria gramatical por esses sujeitos-informantes, ainda que seja uma ocorrência que ainda parece tão distante da estrutura convergente.

3.2. A robustez por saliência e frequência no processo de aquisição da categoria preposicional

Observamos agora características das preposições encontradas e não encontradas nos dados frente à posição sintática que os PPs encabeçados por essas preposições ocupam na sentença. O gráfico 2, a seguir, nos traz uma visão geral dos índices de frequência de ocorrência das preposições nas várias posições sintáticas. Nos dados, encontramos preposições ou posições preposicionais a serem preenchidas em: CG, CNO, CV, Adj e Pred. Encontramos um único caso de CA (complemento adjetival)

que incluímos entre os CNOs. No caso dos adjuntos, não separamos adjuntos adnominais de adverbiais. E os poucos casos de predicativos foram sempre predicativos do sujeito.

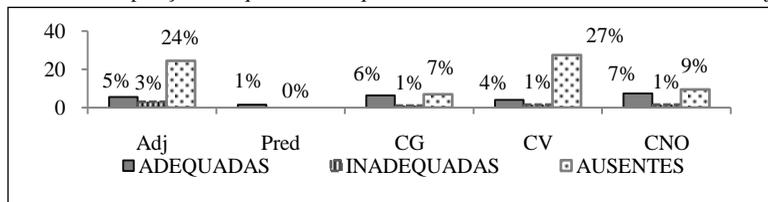
Gráfico 2: Preposições em CV, CG, CNO, Pred e Adj.



Legenda:

Como podemos observar no gráfico 3, os tipos CV e Adj foram os que apresentaram a maior quantidade de possibilidades de ocorrências, 33% (66 de 201) de possibilidades para cada tipo. Em segundo lugar ficaram os tipos CNO, com 18% (37 de 201) e CG com 14% (29 de 201). E as possibilidades de ocorrência de PPs em posição de Pred perfaz índice de apenas 1% (3 de 201). Nesses números estão incluídas as preposições presentes – adequadas e inadequadas – e as preposições ausentes. Estão de fora desses percentuais as preposições em posições preposicionais inexistentes que foram 33 ocorrências. Comparemos o gráfico 2 com o gráfico 3, a seguir, a fim de observar o que ocorre em cada um desses tipos de posições sintáticas frente à adequação (convergência), inadequação ou ausências das preposições encontradas no *corpus*.

Gráfico 3: Preposições adequadas, inadequadas e ausentes em CV, CG, CNO, Pred e Adj.



A primeira observação a ser feita na comparação entre os gráficos 2 e 3 é que o *corpus* apresenta um quadro semelhante para a posição preposicional lexical de Adj e a posição preposicional funcional de CV. Em ambos os casos, os índices de ausência foram altíssimos, em 33% de possibilidades para ambas as posições (cf. gráfico 2), 24% das ausências (49

ausências em 201 possibilidades) foram em posição de Adj, e 27% (55 de 201) foram em posição de CV. As adequações ficaram, nos dois casos, com índices bem abaixo desses, 5% (11 de 201) na posição de Adj, e 4% (8 de 201) na posição de CV. Já as posições preposicionais funcionais de CG e de CNO são as que apresentam o melhor quadro de aquisição. Em ambos os casos, as ausências e adequações apresentam índices muito próximos: na posição de CG, do total de 14% de possibilidades (cf. gráfico 2), houve 7% (14 de 201) de ausências e 6% (13 de 201) de adequações; e entre os CNOs, do total de 18% de possibilidades (cf. gráfico 2), houve 9% (19 de 201) de ausências e 7% (15 de 201) de adequações. Quanto às inadequações, essas foram no geral baixas. Essas se apresentaram com maior índice entre as posições de Adj (3% - 6 ocorrências), enquanto que nas posições de CG, CNO e CV ocorreram posições inadequadas com índice aproximadamente de 1% (respectivamente 2, 3 e 3 ocorrências) em cada tipo.

Esses índices mostram que, embora os sujeitos-informantes já percebam que PPs ocorrem nas posições de CV e Adj, eles ainda não internalizaram que, em determinados CVs, a presença da preposição nessa posição é obrigatória em Português, não internalizaram que as preposições são obrigatórias em Adjs constituídos de um DP e, em grande parte dos casos, não internalizaram os traços que definem qual preposição deve ocorrer em cada adjunto específico, a depender das exigências lexicais e funcionais do contexto sintático.

Ainda verificamos nos dados que, de forma bastante diversa do que ocorreu com as demais posições sintáticas, as 3 únicas ocorrências de preposições em Pred (expostas em (8) a seguir) foram adequadas. Como o número de ocorrências desse contexto sintático foi muito baixo (1%), não podemos tomar esses dados como forte indicativo de internalização de ocorrência de um PP nesse contexto, embora a adequação tenha se dado nas 3 ocorrências.

- (8) a. Meu pai com filho andar com conversa. (Inf2)
'Meu pai anda com/de conversa com seu filho.'
b. Dor barriga compedro.
'Dor na barriga! Está com pedra!'
c. Você estoude amizade. (Inf9)
'Estou de amizade com você'

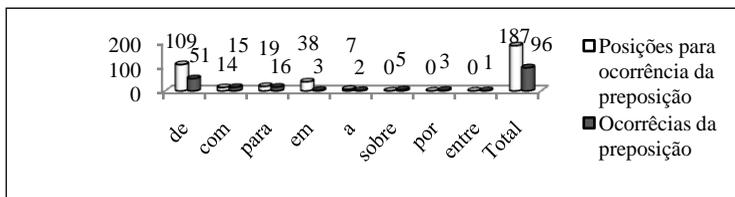
Concentrando nossa análise nas posições CG, CNO, CV e Adj, verificamos que CV e Adj são posições em que a ocorrência da categoria PP não é generalizada em Português, ou seja, é obrigatória apenas em parte dos casos. Em CG, CNO e Adj, o DP não pode vir desacompanha-

do de uma preposição, como ocorre com parte dos CVs. No caso da posição de Adj, observamos que, embora a preposição seja obrigatória quando este adjunto é constituído por um DP, formando, portanto, um PP (Preposição+DP), há adjuntos que não são encabeçados por preposições porque são um sintagma adverbial (AdvP – *adverbial phrase*). Nesse caso, em termos de *input*, temos para as posições de Adj a mesma situação do CV, isto é, a ocorrência de preposições em adjuntos não é generalizada, ainda que o seja no caso específico do DP. Podemos analisar esse aspecto – ocorrência generalizada – como um fator de saliência e, conseqüentemente de robustez. Nessa perspectiva, preposições em CGs e CNOs são mais salientes no *input* do que preposições em CVs e em Adjs.

E podemos apontar a *frequência* de preposições em CGs e CNOs maior que em CVs como outro componente dessa robustez. Essa análise, conforme com o que foi encontrado no nosso *corpus*, indica que CG e CNO foram as posições sintáticas que apresentaram não só o maior número de adequações (39%), mas também o maior número de presenças de preposições realizadas pelos surdos (47%). Isto significa que eles já começaram a internalizar, pela maior robustez, o valor paramétrico que define que, em Português, CG e CNO são PPs. E, sabendo que as preposições ocorrem como atribuidoras de Caso, podemos dizer que o traço funcional de Caso é saliente no processo de aquisição da categoria preposicional, havendo destaque para o traço do Caso genitivo e também o traço de Caso responsável pela construção oblíqua em complementos nominais, já que as preposições funcionais em CG e CNO parecem ser as primeiras a se consolidar nesse processo.

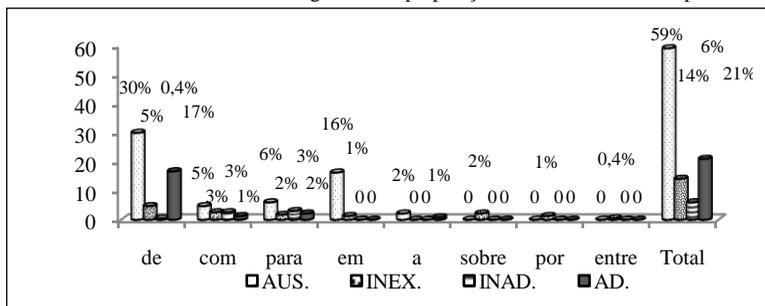
Outro aspecto reforça essa nossa observação. O gráfico a seguir apresenta uma visão geral da quantidade de ocorrência de cada preposição frente à quantidade de posições em que cada preposição deveria ter ocorrido.

Gráfico 4: Frequência geral das preposições encontradas no *corpus*.



Podemos observar nesse gráfico que a preposição ‘de’ é, de longe, a que encontrou mais posições que lhe cabiam (109 posições). A preposição ‘de’ é também a que apresentou maior frequência (51 de um total de 96 ocorrências). Esse gráfico mostra ainda que junto com ‘de’, as preposições ‘com’ ‘para’ e ‘em’ são preposições cujas possibilidades de ocorrências apareceram com índices medianos, respectivamente 14, 19 e 38 posições, com frequência próxima nos casos de ‘com’ e ‘para’, mas baixíssima no caso de ‘em’. E as demais preposições foram irrisórias em quantidade de posições e em frequência de ocorrências. No gráfico a seguir, temos um panorama mais claro da frequência/ausência de ocorrência, adequada ou inadequada, das várias preposições que aparecem nos dados, calculando-se os índices percentuais no âmbito de cada tipo.

Gráfico 5: Índices de convergência das preposições no âmbito de cada tipo.



Como se observa no gráfico 6, a preposição ‘de’, é a que apresenta maior índice de adequação, 17% (39 do total de 234), enquanto os índices das demais são: ‘com’ e ‘a’ 1% (respectivamente, 3 e 2 ocorrências), ‘para’ 2% (5 ocorrências) e as demais 0%. Observando as ocorrências adequadas da preposição ‘de’, verificamos que 27 das 39 ocorrências foram em CG. Ou seja, mais um indício da robustez do traço de Caso genitivo no processo de aquisição da categoria das preposições.

As preposições ‘de’, ‘com’ e ‘para’ são as únicas a ocorrerem onde caberia outra preposição, isto é, de forma inadequada, respectivamente com os índices: 0,4% (1 ocorrência), 3% (6 ocorrência) e 3% (7 ocorrência). Dentre as 3 únicas ocorrências adequadas da preposição ‘com’ nos dados, em apenas 1 caso verificamos o conteúdo semântico de ‘companhia’. Duas dessas ocorrências estão no exemplo (8a) –*Meu pai com filho andar com conversa.* –, cuja primeira preposição ‘com’ apresenta o

Entretanto, observamos a preposição ‘para’ ocorrendo em lugar de outra, num contexto que não sugere movimento direcional, nem papel de meta, mas papel de locativo, como se verifica em (12). Os exemplos em (11) e (12) nos mostram que o papel temático de meta relacionado à preposição ‘para’ não está se mostrando tão saliente no processo de aquisição das preposições em Português.

- (12) a. Pessoas não conhecer surdos *para* Ipiáu (Inf2)
‘As pessoas não conhecem surdos *em* Ipiáu.’
b. Pai trabalha taxi *para* São Paulo (Inf2)
‘O pai trabalha com taxi *em* São Paulo.’

Observamos o mesmo em relação à preposição ‘em’ e o papel temático de locativo. Os exemplos em (12) nos mostram a dificuldade do informante surdo com o preenchimento da posição em que cabe a preposição ‘em’, que foi substituída por ‘para’. Quantitativamente, observamos que a preposição ‘em’ apresenta o maior índice de ausência proporcionalmente (não foi preenchida nenhuma das 38 posições para essa preposição) e as 3 únicas ocorrências presentes, realizadas pelo mesmo informante – Inf9 –, aparecem em posição preposicional inexistente. Das 38 ausências de ‘em’ 33 são em posição de adjunto, isto é, posição de preposição lexical. Isto indica que o traço semântico de lugar, presente nessa preposição, apresenta nenhuma ou pouca interferência no processo de aquisição dessa categoria por surdos.

Em (13) a seguir, observamos as preposições ‘com’ e ‘de’ ocupando posições de ‘em’, em contexto de preposição lexical. Em (13a) ‘com’ é a preposição que substitui equivocadamente ‘em’, o que mais uma vez demonstra que o informante não internalizou ainda nem o conteúdo semântico de ‘com’ relacionado ao sinal JUNTO da Libras, nem o papel semântico de locativo da preposição ‘em’.

- (13) a. Eu raiva quero estudar *com* escola (Inf2)
‘Estou com raiva, quero estudar *na* escola.’
b. Trabalho *de* cargo: auxiliar administrativo (Inf2)
‘Trabalho *em* cargo de auxiliar administrativo.’

A preposição ‘a’ é outro caso de preposição que poderia estar associada ao morfema DIR. Observamos nos dados, entretanto, que entre as 7 posições de preenchimento com a preposição ‘a’, encontradas no *corpus*, os sujeitos-informantes só preencheram 2 em contextos semelhantes.

- (14) a. Aprender Libras sala IERP 2008 à 2009. (Inf2)

4. Considerações finais

Verificamos que os sujeitos-informantes surdos desta pesquisa, no geral, ainda apresentam grande dificuldade em reconhecer em que posições devem ocorrer preposições, pois a maior parte das preposições que deveriam ocorrer nas frases escritas por esses sujeitos-informantes estavam ausentes (59%). Por outro lado, podemos dizer que o processo de aquisição da categoria das preposições do português se deu ou está em curso, em certo grau, para a maioria dos sujeitos-informantes, pois as convergências para a gramática do português chegaram a 21% dos casos. Entretanto, constatamos uma grande variação de grau de aquisição entre os 9 sujeitos-informantes, que independe do grau de escolaridade.

Em análise quantitativa e qualitativa chegamos a resultados que mostram que as posições funcionais em CG e CNO foram as que mais se mostraram propícias à aquisição. Essa grande produtividade em CGs e CNOs nos dados se deve em grande parte à preposição ‘de’ que, de longe, é a que encontra mais posições que lhe cabem e ocorrências convergentes.

Procurando compreender os dados a partir da ótica da robustez no *input*, verificamos que CV e Adj são posições em que a ocorrência da categoria PP não é generalizada, ou seja, é obrigatória apenas em parte dos casos. Em CGs, CNOs e Adjs o DP não pode vir desacompanhado de uma preposição, como ocorre com parte dos CVs. Embora a preposição seja obrigatória quando o Adj é constituído por um DP, há Adjs que não são encabeçados por preposições, porque se constituem de um advérbio.

Considerando, conforme Lightfoot (1991), que a marcação paramétrica se dá através de experiências gatilhos (*triggers*), disparadas pelos dados robustos, salientes e frequentes no *input*, verificamos que os surdos encontraram maior robustez para internalização de preposição em CGs e CNOs do que em CVs e em Adjs. Podemos apontar a frequência de preposições em CGs e CNOs maior que em CVs como um dos componentes dessa robustez, uma vez que os CGs e CNOs encontrados no *input* são sempre PPs, diferentemente de CVs, que podem ser PPs ou DPs, e de Adjs, que podem ser PPs e AdvPs. Isto significa que os surdos já começam a internalizar, pela maior robustez, o valor paramétrico que define que, em português, CGs e CNOs são PPs. E, sabendo que a preposição em CGs e CNOs ocorre como atribuidora de Caso, podemos dizer que o traço funcional de Caso é saliente no processo de aquisição da categoria

preposicional, sendo os traços de Caso genitivo e oblíquo em complementos nominais mais robustos que os demais traços de Caso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, A. M. Categorias sintáticas. In: MATEUS, M. H. M. *et al. Gramática da língua portuguesa*. 63. ed. revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 2003. p. 323-417

CHOMSKY, A. N. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Trad. de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1986. 344p.

_____. *Remarks on nominalization*. In: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (Eds). *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, MA: Ginnand Company, 1970. p.184-221

_____; LASNIK, H. Filters and control. *Linguistic inquiry*, 1977. v. 8, n. 3, p. 425-504.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL (Libras articulatory components and SEL writing). *Estudos da Língua(gem)*, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 103-22, jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5338>. Acesso em: 01 set. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/el.v17i2.5338>

_____. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *Revel*, 2012, v. 10, n. 19, p. 150-84. Disponível em: www.revel.inf.br.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments for languagechange*. Cambridge: MIT Press, 1991. 230p.

MIOTO, C.; SILVA M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004. 269p.

RAPOSO, E. P. *Teoria da Gramática à faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992. 527p.

O PORTUGUÊS (NÃO) VEIO DO LATIM: UM PROBLEMA FILOLÓGICO

Adílio Junior de Souza (UFPE)
adilivs@gmail.com

RESUMO

Este estudo discorre sobre as noções de *línguas vivas e mortas* a partir do que estabeleceram D. Francisco de S. Luiz Saraiva (1837) e Francisco António de Campos (1843) ainda no século XIX. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter filológico, em que se admite a classificação de línguas em *vivas, mortas e extintas* (COUTINHO, 1981). O estudo aborda dois problemas fundamentais: a defesa que muitos fazem de que a origem do português está ligada ao galego e não ao latim vulgar. Entre os autores, citemos Bagno (2010) e Lagares (2008). Para eles, o português se originou do galego, já este é que veio de uma variedade românica do latim vulgar formada na península ibérica. Diferentemente do que defendem: Diez (1863), Said Ali (1921), Vasconcellos (1911), Coutinho (1981), Ilari (2018) e Bassetto (2005), que admitem que a base da formação do português é o próprio *sermo vulgaris*. Há uma relação explícita entre a perspectiva de Bagno e Lagares e a tese defendida por Saraiva (1837). Por outro lado, a posição dos demais autores segue a tese de Campos (1843). Desse embate, mantemos a defesa de que as línguas românicas derivaram do latim corrente que se espalhou pelo vasto império romano.

Palavras-chave:

Filologia. Latim. História da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study discusses the notions of *living and dead languages* based on what D. Francisco de S. Luiz Saraiva (1837) and Francisco António de Campos (1843) established in the 19th century. This is a philological bibliographical research, in which the classification of languages into *living, dead and extinct* is admitted (COUTINHO, 1981). The study addresses two fundamental problems: the defense by many that the origin of Portuguese is linked to Galician and not to vulgar Latin. Among the authors, we cite Bagno (2010) and Lagares (2008). For them, Portuguese originated from Galician, while the latter came from a Romance variety of the Latin vulgar formed in the Iberian Peninsula. Differently from what they defend: Diez (1863), Said Ali (1921), Vasconcellos (1911), Coutinho (1981), Ilari (2018) and Bassetto (2005), who admit that the basis of the formation of Portuguese is the *sermo vulgaris* itself. There is an explicit relationship between perspective of Bagno and Lagares and the thesis defended by Saraiva (1837). On the other hand, the position of the other authors follows the thesis of Campos (1843). From this clash, we maintain the defense that the Romance languages derived from current Latin that spread throughout the vast Roman Empire.

Keywords:

Latin. Philology. History of the Portuguese Language.

1. Introdução

Qual a real origem da língua portuguesa? Eis uma pergunta da qual se disse muito, porém ainda causa certa estranheza no meio acadêmico. Há duas tradições: uma que prega que o português teve sua origem no latim vulgar. Outra que diz que não. O português teria se originado de línguas antigas faladas na península ibérica antes da invasão dos romanos (tais como a língua galega), ou em palavras mais fortes, o português veio da língua grega.

Seja de um modo ou de outro, será necessário mobilizar uma série de leituras que possam corroborar com esta ou aquela tradição. Na esteira da primeira perspectiva, mais amplamente aceita, situam-se romanistas tais como: Diez (1794–1876), Schleicher (1821–1868), Meyer-Lübke (1861–1936) e Franz Bopp (1791–1867), num retorno ao passado, e Bassetto (1935) e Ilari (1943), mais recentemente. Estes e aqueles autores partilham da aceitação de que as línguas românicas podem ser comparadas através do método histórico-comparativo ao latim vulgar, de acordo com os pressupostos da Linguística Histórico-Comparativa, aliado aos estudos da Filologia Românica.

Entre os autores tidos como clássicos, citam-se as obras, por exemplo, de Diez (1863), Vasconcellos (1911), Said Ali (1921), Sousa da Silveira (1960), Coutinho (1981), Silva Neto (2004), Teyssier (2014), Ilari (2018) e Bassetto (2005), que advogam que o português é uma das línguas neolatinas, juntamente com o *espanhol*, o *italiano*, o *francês*, etc. Nesse sentido, a língua portuguesa é formada a partir da evolução linguística do latim vulgar, que se desenvolveu na península ibérica. Esta posição é defendida na obra *A língua portuguesa é filha da latina, ou refutação da memória em que o senhor patriarca eleito D. Francisco de S. Luiz nega esta filiação*, escrita por Francisco António de Campos (conhecido por Barão de Villa Nova de Foscôa), em 1843.

Campos (1843) entrou numa querela com D. Francisco de São Luiz Saraiva (chamado de *Cardeal Saraiva*), pois este último havia escrito a *Memória em que se pretende mostrar, que a Língua Portuguesa não he filha da Latina, nem esta foi em tempo algum a lingua vulgar dos Lusitanos*, em 1837, em que negou a filiação do português ao latim – sem se referir a variedade vulgar. A perspectiva de Saraiva segue a mesma linha de pensamento do gramático Duarte Nunes de Leão (1530–1608), que pregoava uma distinta origem do idioma lusitano, argumentando ser uma língua tão perfeita quanto a latina, porém não dela originada.

Mais modernamente, citam-se Bagno (1961) e Lagares (1971), que defendem que o idioma lusitano veio do galego e não do latim vulgar. Em argumentos recentes, Bagno (2010) e Lagares (2008) buscam rastrear a origem do idioma dos portugueses, realizando uma incursão historiográfica em escritos antigos, valendo-se de uma crítica ao termo híbrido *galego-português*, tido como uma incoerência histórico-linguística, isto é, um anacronismo. Certamente que tal posição encontrará neste e noutros estudos um posicionamento contrário.

Neste estudo, busca-se, entre outras metas: compreender os conceitos de *língua morta* e *língua viva* de acordo com o postulado teórico de Coutinho (1981); visitar o tema a partir das obras de Saraiva (1837) e Campos (1843), assim como em estudos recentes; por fim, problematizar acerca da origem da língua portuguesa, numa comparação entre duas perspectivas teóricas. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico e descritivo, em que são revisitadas duas lições do séc. XIX a partir de edições fac-símiles disponibilizadas na Biblioteca Nacional Digital de Portugal. Além disso, faz-se uma breve revisão da literatura com outras fontes.

2. *Línguas vivas, mortas e extintas*

Em *Pontos de gramática histórica*, Coutinho (1981) assim esclarece sobre a tipologia das línguas quanto ao uso:

VIVAS, as que estão servindo de instrumento diário de comunicação entre os indivíduos de uma nação, como o *português*, o *francês*, etc.

MORTAS, as que já não são faladas, mas deixaram documentos escritos, como o *latim* e o *grego* literários.

EXTINTAS, as que desapareceram, sem deixar memória documental, como o *indo-europeu*. (COUTINHO, 1981, p. 27)

Por essa categorização, que é amplamente aceita no meio acadêmico, o latim é uma *língua morta*. Não obstante, isso não é um tema apascentado, basta citar, entre outros trabalhos, a discussão feita por Mendes, Medeiros e Oliveira (2017) e Souza (2017). Para os autores, assim como para Cristóforo-Silva (2002), o latim é, sem dúvida, uma língua morta, que foi utilizada por um determinado povo, mas que hoje não serve mais como veículo de comunicação diária ou quaisquer outras atividades comunicativas, a despeito de seu uso nos ritos religiosos ou uso particularizado na ciência. Para Souza (2017), o latim utilizado no Vati-

cano, por exemplo, é um idioma profundamente artificializado, tendo em vista a criação de neologismos que visam preencher lacunas no sistema. O latim que aparece nas magias da franquia do *Harry Potter* não pode ser considerado uma língua viva, mas apenas um conjunto de formas ou criações lexicais, isto é, neologismos (SOUZA, 2017).

Sobre a difusão do latim pelo vasto império romano, cabe salientar que, sendo o *sermo urbanus* (isto é, o latim clássico ou literário), nos termos de Coutinho (1981), Williams (2001), Sílvio Elia (2004) e Bassetto (2005), não foi a variedade da língua que deu origem aos idiomas românicos, haja vista ser um idioma inalterado, estilisticamente já estabelecido, não mutável.

Por outro lado, o *sermo vulgaris* (quer dizer, o latim vulgar ou corrente), por ser a modalidade empregada pelas camadas populares, falada por aqueles que estavam despreocupados com uso gramatical, era suscetíveis às mudanças linguísticas. Além disso, foi esta variedade do latim que se dialetou na România (COUTINHO, 1981; ELIA, 2004; BASSETTO, 2005).

Com o advento dos estudos da Filologia Românica (ou Linguística Românica), temas tais como o processo de fragmentação da România, o surgimento dos romances, a dialeção do latim, as línguas românicas e sua conseqüente transformação em línguas neolatinas, foram melhor compreendidos (ILARI, 2018). Graças a esta área, aceita-se que o latim que deu origem aos idiomas românicos não poderia ser outro senão a variedade vulgar, e não a clássica. De acordo com Ilari (2018), a comparação entre línguas vivas, foi o que permitiu a verificação da origem de um léxico comum: o latim vulgar. Vejam-se os seguintes exemplos:

Tabela 1: Amostras do *Appendix Probi*.

	Latim clássico	Latim vulgar	Português
1.	angulus	anglus	ângulo
2.	auris	oricla	orelha
3.	oculus	oclus	olho
4.	auctor	autor	autor
5.	socrus	socra	sogra
6.	rivus	rius	rio
7.	viridis	virdis	verde
8.	formica	furmica	formiga
9.	articulus	articlus	artigo
10.	speculum	speclum	espelho
11.	senatus	sinatus	senado

Fonte: *Appendix Probi* (Apud SILVA NETO, 2004, p. 221-5)

Como se pode notar nessas amostras, a maior parte das formas do português tem origem no latim vulgar – ressaltando-se que passaram por processos de alterações fonéticas, as quais se entende por *metaplasmos* –, enquanto outras formas clássicas, tais como *formica* e *sentatus*, em menor número, chegaram ao idioma luso, deixando vestígios de sua origem.

Exemplos como *bucca* (lat. vulg.) e *os* (lat. clás.) – *boca* (port.) ou *bella* (lat. vulg.) e *pulchra* (lat. clás.) – *bela* (port.) – são casos em que se nota o abismo que havia entre as formas populares e a língua literária. Silva Neto (2004) e Coutinho (1981) são taxativos: as formas vulgares tiveram maior aceitação pelas camadas populares que faziam uso de um latim menos rígido, que admitia reduções morfológicas e alterações fonéticas e sintáticas de toda ordem.

Sobre esse assunto, Nascentes (1954) esclarece que através da Filologia Românica é possível estudar tanto uma forma latina até se chegar às formas nas línguas românicas, ou o inverso, quer dizer, das formas românicas se chegar à forma latina original. Além disso, como assevera Faraco (2006), por meio do método histórico-comparativo também se pode verificar as variações e mudanças linguísticas que o latim vulgar passou. Aliado a isso, há ainda a possibilidade do estudo das consequências das invasões bárbaras, da força do contato linguístico (substratos, superstratos e adstratos) sobre o latim e como isso afetou o léxico dos idiomas neolatinos.

3. A origem do português: uma revisão filológica

Nesta seção, resumidamente, duas perspectivas serão destacadas: de uma lado a que se admite a filiação do português ao latim vulgar e outra que pressupõe outra origem.

Em sua *Memória*, Saraiva (1837) faz várias ponderações, alegando que outras nações foram invadidas pelo império romano (e outros impérios), mas que isso não foi determinante para a imposição de uma nova língua no território conquistado, entre os quais cita: “O Egipto, por exemplo, foi sucessivamente subjogado pelos Persas, Gregos, Romanos, e Arabes” (SARAIVA, 1837, p. 5). Em seguida acrescenta que o mesmo se pode dizer: “acerca dos Hebreos. Elles forão igualmente conquistados pelos Gregos, e ficarão sujeitos ao seu imperio pelo mesmo espaço de tempo” (SARAIVA, 1837, p. 7) e, mesmo assim, não adotaram a língua grega, conservando seu próprio idioma através dos séculos.

Para o autor, essas são explicações que asseguram sua posição: a de que a língua portuguesa não seria filha da latina porque não haveria, segundo ele, explicações razoáveis para que isso fosse aceito. Para o autor, os portugueses jamais adotaram o latim como língua vulgar, antes permaneceram com sua língua de origem. Do mesmo modo como os árabes que invadiram a península ibérica e, mesmo com o contato com povos de línguas diferentes, não adotam nenhuma delas, nem mesmo a latina. Por fim, afirma:

[...] hum povo, huma nação inteira, não póde mudar de huma para outra linguagem, maiormente se ellas tiverem diferente genio, indole, e caracter, sem que primeiro se faça hum total e substancial transtorno e transformação em suas idéas e sentimentos. (SARAIVA, 1837, p. 18)

Nas palavras do autor, o povo português não admitiu tal mudança, rechaçando a cultura romana, permanecendo com a sua própria língua. Sem sombra de dúvidas, que essas reflexões causam estranhamento, ainda mais quando se observa a história da formação do reino português, bem como a herança linguística que se tem provas nos inúmeros documentos em que a língua portuguesa revela uma relação de parentesco linguístico com o latim (TEYSSIER, 2014). A história da língua portuguesa mostra o quão foi importante o latim para a constituição do léxico português, bem como para a sintaxe, morfologia e semântica (BASSETTO, 2005). Remover o latim dessa história é desconstruí-la e apagá-la completamente.

Saraiva (1837) aponta que são poucas as palavras propriamente latinas que se podem perceber no português, e que sua presença foi motivada pela infiltração no léxico através da ação dos “escriptores”. De acordo com seus argumentos:

Todos sabem quanto os nossos primeiros escriptores, maiormente os do sec. XV. e XVI., trabalharão em formar, enriquecer, e polir o idioma patrio, á custa (digamos assim) da lingua Latina, tomando della tudo quanto lhes foi possível, e talvez mais do que permittia o differente processo e caracter dos dous idiomas. Se fosse necessario dar provas de huma cousa tão manifesta, bastaria lançar os olhos ás obras, que se escrevêrão em Portuguez, ou se traduzirão do Latim, principalmente des de o reinado de el-Rei D. João I. em diante. (SARAIVA, 1837, p. 31)

Desse modo, para o autor, bastaria retirar as palavras dos escritores para que se retirassem as marcas do latim no idioma luso. Em outras palavras, a herança latina seria puramente lexical. E afirma também:

Vê-se pois por tudo o que temos substanciado nos precedentes paragrafos, que não são tantos, como vulgarmente se presume, os vocabulos Portu-

guezes, que em rigor se possuem ter como derivados do Latim. Mas nós dissemos, além disso, e agora repetimos, que muitos desses mesmos, que em realidade nos vierão d'aquelle idioma, não servem para provar a supposta filiação, e disto daremos brevemente o principal fundamento. (SARAIVA, 1837, p. 31)

É inegável que houve uma *relatinização* do português por parte dos prosadores na literatura no séc. XV, pela falta de certos vocábulos ou pelo desejo de refinamento da sintaxe, porém isso não significa dizer que as palavras já não pertencessem ao latim em sua origem. O que se buscou, de acordo com Cardeira (2009), foi a reincorporação de formas latinizadas, muitas vezes, mais próximas às formas clássicas do que as vulgares já presentes na língua. Tudo isso ocorreu em virtude de o latim ser o modelo de língua ideal. No processo de *gramatização* das línguas, foi o *sermo urbanus* o protótipo (AUROUX, 2009).

Saraiva (1837) informa, ainda, que a maior parte das palavras portuguesas vieram de línguas primitivas anteriores à conquista romana da península ibérica, porém ele não chega a citar quais foram elas com maior precisão, exceto quando destaca a origem grega de grande parte do vocabulário luso. Segundo o autor, como se pode constatar, o fato de haver certas palavras latinas não implicaria em uma filiação direta, pois de mesmo modo, para ele, apesar da presença de palavras árabes, por exemplo, não se pode dizer que o português veio desse outro idioma.

Noutra posição mais recente, como já foi apontado aqui antes, Bagno (2010, p. 35) declara:

O que aprendemos e ensinamos no Brasil e em Portugal até hoje nas aulas de história da língua portuguesa é uma falácia histórico-geográfica: 'o português vem do latim'. Nada disso: o português vem do galego. O galego é que é, sim, uma língua derivada da variedade de latim vulgar que se criou no noroeste da Península Ibérica.

De acordo com o linguista, o termo *galego-português* deveria ser abolido, porque não faz *jus* a história da língua dos lusitanos. O que se compreende por esse termo, na verdade, seria uma falha cronológica, pois a Galiza e o dialeto que lá se formou vem antes do reino português e, nesse sentido, a separação posterior entre galego e português, com a constituição do reino lusitano, teve motivações políticas: "A questão política vai ser determinante para designar as línguas" (BAGNO, 2010, p. 35). O autor conclui assim:

O português, portanto, não 'veio do latim'. A língua que tem esse nome, português, é na verdade a continuação histórica, com outro nome, da lín-

gua românica que se desenvolveu na região desde sempre chamada Galécia-Galécia-Galiza, ou seja, do galego. (BAGNO, 2010, p. 37)

A mesma posição é partilhada por Lagares (2008), que apoiando-se nos argumentos do gramático *Duarte Nunes de Leão* (séc. XVII), já admitia que o português havia se apropriado integralmente do galego, sendo dele constituído. E a razão para a Galiza não ter o mesmo “peso” de Portugal é que nesta última nação havia reis e naquela não. Lagares (2008) acrescenta que a história da formação do português mostra a filiação dela com o galego, mas que isso foi apagado, talvez inconscientemente, por aqueles que almejavam trazer para o idioma lusitano o *status* que o latim detinha. Nos termos do autor:

A diferença fundamental com o galego-português – de extraordinárias consequências políticas e linguísticas – residiria no fato de que no nosso caso o ‘dialeto’ a partir do qual se constitui a ‘língua’ ficou fora das fronteiras nacionais, como variedade não oficial de um outro Estado. (LAGARES, 2008, p. 69)

A separação geográfica entre Portugal e a Galiza, bem como a separação linguística que se estabeleceu entre os séculos seguintes a formação do reino português a partir do séc. XIII, fez com que se abrisse um abismo linguístico entre as línguas, no início ligadas por uma mesma origem. Como aponta Areán-García (2011), a origem comum entre os idiomas não é contestada na literatura. A diferença entre as variedades surge de uma motivação político, cultural, geográfica e histórica. Informa a autora: “A partir do século XIV, a separação política e cultural do rio Minho se intensificou e ficou marcada por duas variedades distintas: o português e o galego”, inicialmente, unos (AREÁN-GARCIA, 2011, p. 12). E assim conclui:

Enquanto o português veio a ser a expressão de um povo em expansão política, territorial, econômica e cultural, o galego, em contrapartida, se transformou em expressão coloquial de um povo reprimido diante do domínio castelhano, sofrendo influências deste e de outras línguas trazidas pela peregrinação a Santiago de Compostela, tais como o catalão, provençal e francês, dentre outras no seu desenvolvimento. (AREÁN, GARCIA, 2011, p. 13)

As posições de Lagares e Bagno são próximas à linha do que apontou Saraiva e vão contra ao que se postula até então: para eles, o português não procede do latim. Seja como for, esses autores buscaram mostrar, por meio de uma perspectiva historiográfica, uma hipótese que nega o que se produziu até então. Vidos (1996, p. 236), por exemplo, esclarece:

[...] o português, nascido do galego-português (na Lusitânia Setentrional), com a independência política se converteu numa língua românica, enquanto o galego (falado na antiga Província de Galiza e no extremo noroeste da Espanha), sem independência política, permaneceu como dialeto espanhol, apesar de ter formado em sua fase mais antiga uma unidade com o português e de quase não se distinguir a língua dos trovadores galegos [...].

Em consonância ao que propôs Vidos, Botelho (2010, p. 2472) reafirma que, na península ibérica, logo após um momento de

[...] caos linguístico, estabelece-se uma língua românica de natureza lusitana – uma protolíngua galaico-portuguesa – por volta do Séc. IX, que, em consequência da fundação de Portugal no início do Séc. XII, é tomada como língua portuguesa (português arcaico – galego-português); depois, toma a forma de português moderno por volta do Séc. XVI, que se estende até os dias atuais. (BOTELHO, 2010, p. 2472)

Nesse sentido, o galego não originou o português, mas sim junto dele se formou. A filiação com o latim vulgar é, portanto, mantida, com a indicação de uma relação entre uma língua, de um lado, e um dialeto, do outro. Os argumentos de Vidos e Botelho sintetizam muito bem o problema que é fazer a separação linguística entre os dois. É importante frisar que entre o latim vulgar e o português há um espaço de séculos, o que inclui um processo longo de alterações de toda sorte.

Em uma posição diferente, Campos (1843) retoma a mesma compreensão de vários romanistas antes mencionados, que se apoiam nos estudos filológico-linguísticos, que admitem a filiação latina. Dada a robustez dos documentos em latim clássico e aos *corpora* do latim vulgar (mesmo em menor quantidade), é possível depreender as formas latinas que originaram as formas vernáculas. Em uma ligeira comparação como que se fez na seção anterior, se pode perceber as similaridades entre o latim vulgar e o português. Além disso, não se pode negar o processo de romanização da península ibérica, bem como a força que esse processo exerceu sobre a cultura, religião e formação social (BASSETTO, 2005).

Campos (1843) problematiza, entre outros pontos da *Memória*, a falta de argumentos sólidos para sustentarem a negação da filiação. Para ele, o fato das sucessivas invasões de regiões tais como o Egito por outros povos de línguas diferentes, como o grego, por exemplo, não ter sido suficiente para impor um julgo linguístico sobre o egípcio, não seria igualmente válido para o que ocorreu na península ibérica, onde o império romano se sobrepôs sobre outros povos e, com isso, sua língua.

Em uma de suas primeiras críticas, informa o autor:

[...] quaesquer que sejam os esforços dos escriptores, para darem á lingua toda a perfeição de que é susceptivel, seus trabalhos não poderão ser coroados de feliz successo se for desconhecida a sua origem, de que dependem em grande parte seu genio e sua estrutura. (CAMPOS, 1843, p. 03)

O tom da linguagem do texto é cortês, mas o autor não esconde sua posição contrário aos argumentos levantados por Saraiva. Daí em diante, há uma lista extensa de comentários desfavoráveis ao que postulou este último. Inicialmente, alega que na península ibérica duas línguas passaram a conviver, a céltica e a latina. O latim suplantou a céltica e dela restou somente influências lexicais.

Outro ponto de sua crítica diz respeito ao léxico do português, que para ele, é de base latina, acima de quaisquer outros vestígios, “porque o latim ficou prevalecendo sobre todos os dialectos peninsulares, como teremos ocasião de ver.” (CAMPOS, 1843, p. 4). Há, por ventura, resquícios da língua celta, como força de *estrato linguístico*.

Além disso, Campos critica a posição de Saraiva, quando este argumenta que o latim nunca foi a língua vulgar da região da península ibérica. Para o autor, não só o latim era a variedade vulgar como também a própria cultura e religião eram romanas. Afirma, ainda, que as demais línguas vizinhas, o catalão e valenciano são igualmente filhas do latim. Nos termos de Ilari (2018) e Coutinho (1981), os povos das regiões conquistadas pelo império romanizaram-se e, assim, abraçaram o cristianismo e a língua dos romanos.

Sobre o que se disse sobre outros casos de invasões que outras nações sofreram ser o mesmo caso da conquista romana da península ibérica, assim argumenta o autor, negativamente:

O exemplo dos hebreos, que dominados por gregos e romanos, conservaram sempre a sua lingua, não é mais concludente. Os hebreos eram um povo não só opprimido, mas despresado; a sua unica consolação, no vexame de seus oppressores, era a religião de seus pais; o odio que professavam a seus tyrannos lhes vedava adoptarem a sua lingua, abandonando a de seus livros sagrados. (CAMPOS, 1843, p. 10)

Ora, a não aceitação do julgo grego ou romano por parte dos hebreus tem mais a ver com uma posição religioso-cultural do que com um processo puramente linguístico. Muitas nações adotaram o latim (e tudo quanto fosse romano) por interesses de variadas natureza, inclusive o religioso (tendo o império romano adotado o cristianismo, as regiões conquistadas foram forçadas, pela força do momento que viviam, a seguir os mesmos princípios e ritos) e, especialmente, linguístico (uma vez que a

comunicação entre as pessoas com outras de várias partes do império tinha de ser em *sermo vulgaris* (BASSETTO, 2005).

Sobre as línguas românicas, é preciso ressaltar que são aquelas que preservam vestígios do latim, na morfologia, no léxico, na sintaxe ou na semântica (COUTINHO; 1981; VIDOS, 1996). E, de acordo com Silva Neto (2004), o latim vulgar deve ser entendido como o *substrato* principal da constituição dessas línguas. Em suas palavras: “Do substrato das línguas românicas deve dizer-se, simplesmente, que foi o *latim*, o verdadeiro *latim*, isto é, língua *viva e corrente*” (SILVA NETO, 2004, p. 34), enfim, as línguas românicas vieram do latim vulgar.

Seguindo pressuposto levantado, com segurança, se pode afirmar que: “o latim vulgar esteve submetido incessantemente a alterações. Foi desse latim vulgar, evoluído gradualmente, de onde começaram a formar-se as línguas que hoje denominamos românicas ou neolatinas (MIRANDA POZA, 2019, p. 29). Em outras palavras, desse latim “procedem os diversos idiomas chamados românicos, romances ou neolatinos” (SAID ALI, 1921, p. 1).

É preciso levar em consideração o que diz o célebre filólogo:

As línguas neolatinas não se derivam diretamente do latim, mas entre aquelas e este houve os vários *romances* – assim se chamavam as modificações regionais do latim –, dos quais saíram então as línguas românicas. (COUTINHO, 1981, p. 43)

Não há, como se sabe, uma data exata entre o fim do latim vulgar e começo da formação dos *romances*. Contudo, é certo que houve um processo de continuidade de um falar comum nas regiões conquistadas por Roma. Desde a queda do império romano no séc. V d. C. e as sucessivas invasões por povos bárbaros, os romances que daí resultaram através dos inúmeros contatos linguísticos, favoreceram a formação de dialetos, que depois se constituíram em línguas nacionais (ILARI, 2018; BOTELHO, 2010).

Além dos já citados idiomas formados num período que vai do séc. IV ou V até IX ou XI d. C. (*português, italiano, espanhol e francês*), há outros: *sardo, romeno, dalmático, reto-romano, provençal e catalão*, segundo Coutinho (1981) e Botelho (2010) e, mais outros dois, *ladino e franco-provençal*, de acordo com Vasconcellos (1911). Diez (1863), por sua vez, inclui também o *valáquio* entre os idiomas formados do latim vulgar. Note-se que somente Sousa da Silveira (1960) menciona o *galego* como língua neolatina. Para os demais, porém, ele é tido como um diale-

to restrito à Galiza que pouco influenciou na constituição do espanhol, *apesar* do contato linguístico mantido com ele.

Tôdas estas línguas e dialetos originaram-se do latim; não do latim literário, que em muitos pontos era linguagem artificial, e sim do latim vulgar, isto é, da linguagem viva, do latim falado. (SAID ALI, 1921, p. 17)

Encerra-se essa seção com um questionamento as palavras de Campos (1843):

[...] penso que ninguém duvidará que a língua portuguesa é filha da latina; e como poderia deixar de o ser, se, em grande parte, a nossa legislação, nossos costumes, nossas cerimônias religiosas e até nossos prejuízos nos vem dos latinos? (CAMPOS, 1843, p. 79)

Em suma, a filiação latina não pode ser negada ou distorcida e para a comprovação disso, basta observar a história da língua a partir dos autores clássicos e modernos, mas, mais especificamente, o que está posto na literatura sobre o tema. Contra os fatos, não há contradito.

4. Considerações finais

Este artigo não teve a pretensão de esgotar o tema, muito menos fazer uma crítica aos autores e seus postulados teóricos, mas sim a de fazer uma reflexão sobre duas hipóteses, de certa maneira, conflitantes. Entre as duas propostas discutidas, a de que o latim vulgar deu origem aos idiomas românicos é a que mais fielmente se apoia nas descobertas da Filologia Românica, bem como é que mais argumentos sólidos podem ser considerados, pela abundância dos estudos.

Há ciência de que o português não poderia ter se formado diretamente do *sermo urbanus* de Cícero e Virgílio, porque nesse caso, haveria um lapso temporal de muitos séculos. Além disso, a língua de Virgílio é da literatura, a de Cícero, a da retórica e da literatura. É uma língua morta, que vivia apenas na estilização e floreios dos discursos.

Por outro lado, o *sermo vulgaris*, a língua em movimento, que através de seus usos fluía como um rio, sujeito às pressões e forças desses usos, mudava e ia se alterando com o passar do tempo. Foi do latim vulgar que vieram os romances e estes geraram as línguas românicas, suas marcas são fartas, em todos os níveis da estrutura linguística. enfim, negar isso tudo é querer contar outra história da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREÁN-GRACIA, Nilsa. A divisão do galego-português em português e galego. *Revista Philologus*, ano 17, n. 49, p. 7-15, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.usp.br/gmhp/publ/AreA7.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 2009.

BAGNO, Marcos. O português não procede do latim – uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. *À busca do tesouro*, p. 34-39, Espanha, 2010.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. V. I. São Paulo: Edusp, 2005.

BOTELHO, J. M. Causas e consequências da dialeção do latim. *Cadernos do CNLF*, v. XIV, n. 4, p. 2460-2470, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2471-2481.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. Breve estudo da origem da língua portuguesa. *Revista Ave Palavra da UNEMAT*, v. Único, n. 1, p. 1-16, Campo Grande: UNEMAT, 2013.

CARDEIRA, Esperança. Revisitando a periodização do português: o português médio. *Domínios de Lingu@gem*, v. 3, n. 2, p. 103-120, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11508>. Acesso em: 17 nov. 2020.

CAMPOS, F. A. *A lingua portugueza é filha da latina, ou refutação da memoria em que o senhor patriarcha eleito D. Francisco de S. Luiz nega esta filiação*. Lisboa: Typ. M. J. Coelho, 1843. Disponível em: <https://purl.pt/43>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COUTINHO, Ismael. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. Morte de língua ou mudança linguística? – Uma revisão bibliográfica. *Revista do Museu Antropológico*, v. 5-6, n. 1, p. 55-73, Goiás, jan./dez. 2002.

DIEZ, Friedrich. *Introduction of the grammar of the romance languages*. Tradução de C. B. Cayley. B. A. Londres: Williams and Norgate, 1863.

ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2006.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Contexto, 2018.

LAGARES, Xoán C. Sobre a noção de galego-português. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Patrimônio cultural e latinidade*, ano 35, p. 61-82, Rio de Janeiro: UFF, 2008.

MENDES, C. S.; MEDEIROS, N. R.; OLIVEIRA, T. S. A categorização linguística do latim na atualidade: uma questão controversa. *Cadernos do CNLF*, vol. XXI, n. 3, p. 16-29, Rio de Janeiro: CiFefiL, 2017. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/cnlf03/001.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

MIRANDA POZA, J. A. *Apointamentos de linguística histórica: ensaios de filologia românica e filologia clássica*. Recife: UFPE, 2019.

NASCENTES, Antenor. *Elementos de filologia romanica*. Rio de Janeiro: Edição da Organização Simões, 1954.

SAID ALI, M. *Grammatica historica da lingua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

SARAIVA, F. S. L. Memoria em que se pretende mostrar, que a lingua portugueza não he filha da latina, nem esta foi em tempo algum a lingua vulgar dos lusitanos. *Memorias da Academia R. das Sciencias de Lisboa, Classe de sciencias moraes e bellas letras*. t. XXII, part. 1, p. 1-43, Lisboa, 1837. Disponível em: <https://purl.pt/197>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA NETO, Serafim da. *História do latim vulgar*. Apresentação de Rosalvo do Valle. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

SOUZA, A. J. O latim do Vaticano: língua morta ou artificial?. In: _____. *Estudos clássicos em debate*. Pará de Minas: VirtualBooks, 2017. p. 10-23.

SOUSA DA SILVEIRA, A. F. *Lições de português*. Revisão crítica, em consulta com o autor, pelo prof. Maximiano de Carvalho e Silva. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1960.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VASCONCELLOS, J. Leite. *Lições de philologia portuguesa dadas na Bibliotheca Nacional de Lisboa*. Lisboa: Livraria Classica, 1911.

VIDOS, Benedek Elemér. *Manual de linguística românica*. Trad. de José Pereira da Silva; revisão técnica de Evanildo Bechara e Marlit Cavalcante Bechara. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. Traduzido por Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 2001.

**O PROCESSO DE (INTER)SUBJETIVIDADE
NAS ELIPSES DAS FALAS CONQUISTENSES**

Amanda Moreno Fonseca de Andrade (UESB)

amfandrade65@gmail.com

Elenita Alves Barbosa (UESB)

nitajord@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

O Funcionalismo compreende a língua como um instrumento de comunicação que deve ser analisado para além de um objeto autônomo, que possui estrutura maleável em diferentes situações discursivas. Um fenômeno que acontece entre essas situações discursivas é a subjetividade que, para Traugott & Dasher (2002), é um processo que está relacionado com os variados meios ao agente locucionário, e que este sempre voltará a sua intenção para o outro. Dessa maneira, há de se admitir que sem falante não há subjetividade, como postulado por Finegan (1995), mas, também, há de se considerar que sem um ouvinte não há subjetividade, como começou a ser pensado a partir de Lyons (1996). Sendo assim, é necessário, sobretudo, considerar que, quando há a subjetividade, há, concomitantemente, a (inter)subjetividade. Dessarte, ancorando-nos na perspectiva teórica da Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU) (CROFT, 2001; BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2018), propomo-nos a entender os fenômenos de (inter)subjetividade que acontecem na língua, mais precisamente nas elipses de sujeito, de verbo e de complemento verbal.

Palavras-chave:

Funcionalismo. (Inter)Subjetividade. Subjetividade.

ABSTRACT

Functionalism understands language as a communication tool that must be analyzed in addition to an autonomous object, which has a malleable structure in different discursive situations. A phenomenon that occurs among these discursive situations is subjectivity, which, for Traugott & Dasher (2002), is a process that relates to the locutionary agent with the various means, and this agent will always return his intention to the other. Thus, it must be admitted that without a speaker there is no subjectivity, as postulated by Finegan (1995), but, also, it must be considered that without a listener there is no subjectivity, as it started to be thought from Lyon (1996). Therefore, it is necessary to consider that when there is a subjectivity, there is, simultaneously, a (inter) subjectivity. Thus, anchoring us in the theoretical perspective of Functional Linguistics Centered on Use (here in after LFCU) (CROFT, 2001; BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2018). We propose to understand the phenomena of (inter) subjectivity that happen in the language, more precisely in the ellipses of subject, verb and verbal complement.

Keywords:

Functionalism. (Inter)Subjectivity. Subjectivity.

1. Introdução

A língua é um fenômeno de constituição e de mostração/interação social, como afirmam Bagno e Casseb-Galvão (2017), pois é, através dela, que conseguimos expressar nossos pensamentos e realizar o ato da comunicação. Já a linguagem, consoante Neves (2012), é distinta das coisas, pois 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) (CROFT, 2001; BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2018), uma abordagem linguística que é fundamentada no diálogo entre o Funcionalismo norte-americano e a Gramática de Construções.

Ao consultarmos “subjetividade” e “intersubjetividade” em (i) um dicionário geral da língua e (ii) um dicionário de linguística, encontramos a respeito desses termos as seguintes considerações:

No que tange ao (i) dicionário geral da língua, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001), a subjetividade é apresentada como “(...) uma realidade cognitiva do ser humano, passível de manifestar-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletivo, e comprometida com a apropriação intelectual dos objetos externos (...)” (HOUAISS, 2001, p. 2624); já a intersubjetividade, por sua vez, é descrita como uma “(...) comunicação das consciências individuais umas com as outras, realizada com base na reciprocidade (...)” (HOUAISS, 2001, p. 1635). Ambos os conceitos apresentados no dicionário geral de língua portuguesa assemelham-se aos descritos por Benveniste (1995), no *Dicionário de Linguística da Enunciação* (2009).

No tocante ao (ii) *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES; BARBISAN; FINATTO; TEIXEIRA, 2009), segundo Benveniste (1995), a subjetividade é apresentada como uma passagem de locutor a sujeito, em que, se analisarmos o conceito, o locutor é um sujeito prototípico em seu ato de fala, pois insere toda a sua crença no discurso apresentado. Concernente à (inter)subjetividade, no *Dicionário de Linguística da Enunciação* (2009), Benveniste (1995), como consta na obra supracitada, afirma que o termo “intersubjetividade” é muito menos re-

corrente do que o “subjetividade” ligado à pessoa, ou seja, a presença do locutor e do interlocutor são fundamentais para que tal processo aconteça.

Benveniste (1996), ao introduzir o “sujeito da enunciação”, afirma que o reconhecimento da linguagem é profundamente marcado pela expressão da subjetividade. Outrora, ainda questiona sobre a possibilidade de que se não houvesse o reconhecimento de tal processo na linguagem, como essa funcionaria e se poderia ser reconhecida como linguagem (BENVENISTE, 1996, p. 261). Dessa forma, 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.

Essa “subjetividade” não é nada mais que a capacidade do locutor de ser o sujeito, ou seja, “(...) não é mais que a fenomenologia no ser de uma propriedade fundamental da linguagem.” (BENVENISTE, 1995, p. 286). Tendo isso em vista, não há como ser concebível uma língua sem expressão do sujeito uma vez que não poderíamos pensar se não houvesse essa marca no discurso. Consoante Benveniste (1995), o locutor apresenta-se como o “eu” na fala em seu discurso, pois o “tu” é para quem a fala se direciona, nessa perspectiva, o agente locucionário. Mas, quando o outro está falando, ele torna-se o locutor, como também o “eu” para o seu discurso, e o outro torna-se “tu”.

Partindo desse pressuposto, é que vamos analisar as elipses de sujeito, de verbo e de complemento verbal, a fim de identificarmos a presença da (inter)subjetividade nesse tipo de construção. Compreendemos que a elipse está para além de um mero recurso de coesão textual ou de um elemento nulo, vazio, cujo resgate pode ser feito em uma retomada rápida do contexto; e que a elipse, muito mais do que a simples ação de recobrar do contexto o sentido de uma lacuna em uma construção, pode ser bem mais significativa.

A fim de discutirmos a (inter)subjetividade na elipse, após esta Introdução, apresentamos os pressupostos teóricos, seção na qual explanaremos sobre a base teórica que nos fundamenta na presente pesquisa.

2. Pressupostos teóricos

No campo do Funcionalismo Linguístico, Finegan (1995) afirma que a subjetividade envolve a expressão pessoal própria e a representação da perspectiva do falante ou o ponto de vista do discurso. Nesse primeiro momento, a subjetividade parece estar centrada na figura do falante e, as-

sim, no seu desejo de expressabilidade em relação a suas atitudes e crenças. Ademais, o linguista elenca três tipos mais comuns de subjetividade, a saber: (i) a perspectiva de um locutor agente; (ii) a expressão do afeto de um locutor agente; e (iii) a expressão de modalidade epistêmica de proposições num enunciado (FINEGAN, 2005 [1995], p. 4). Sendo assim, considerando a subjetividade, tem-se (i) a funcionalidade da linguagem persuasiva emitida pelo eu; (ii) uma linguagem que está voltada para o interlocutor; e (iii) a presença dessas concepções para ambos interlocutores.

No intuito de agregar ainda mais ao conceito, aqui proposto para análise, recorremos a Lyons (1996) que vê a subjetividade voltada para o locucionário. Assim, a partir da expressividade, atitudes e crenças do falante, a subjetividade no discurso é propensa a variações diante das situações discursivas a que os participantes do discurso estão expostos. Nesse momento, a visão de subjetividade, ao que nos revela, amplia o seu escopo e passa a considerar a figura de outro componente presente na comunicação, o locucionário, para quem o discurso pode ser alterado a depender das demandas presentes nos participantes e na situação comunicativa.

Muito afim com a perspectiva de Benveniste (1995), pelo prisma funcional da linguagem, Dias (2013) advoga que sem falante e/ou escrevente não há subjetividade. Ao longo desse processo, no desenvolvimento humano e cognitivo, que é a subjetividade, o homem foi aprimorando as habilidades de projetar suas capacidades instrumentais em forma de ações. Esse processo foi se abstratizando até que o falante/escrevente começou a lançar suas atitudes e intenções na composição da linguagem. Como não poderia deixar de ser, foram projetados espaços de interação em cuja base estava a intercompreensão. Traugott (2010), por sua vez, também tomando como aporte teórico o Funcionalismo, explana que a subjetividade está direcionada totalmente ao locutor, e a (inter)subjetividade dirige-se à imagem do locutor para o interlocutor, uma vez que as inferências sugeridas pelo contexto passam a fazer parte de um novo significado para uma nova construção (TRAUGOTT, 2010, p. 130).

Essa capacidade de se deslocar virtualmente para o espaço de atenção do outro e perceber sua forma de compreensão e de uso da linguagem foi fundamental para criar um espaço de atenção conjunta que nada mais é do que uma resposta a suas necessidades de sobrevivência e de cooperação (TOMASELLO, 2009). Traugott (2010) acrescenta ainda que a (inter)subjetividade está voltada para a perspectiva sincrônica, enquanto a (inter)subjetificação está voltada para a perspectiva diacrônica.

Mediante o exposto sobre (inter)subjetividade, trazemos a elipse sob a perspectiva da Gramática de Construções e nos ancoramos em Goldberg (2013) que avalia ser necessário considerarmos que os fatos sensíveis sobre a semântica e a utilização de construções mais particulares devem ser levados em consideração. Os pesquisadores construcionistas consideram todos os aspectos da gramática, incluindo aqueles que são considerados periféricos ou residuais por outras teorias. Nenhuma palavra ou construção deve ser dessecada em seu significado “puro”, nem categorizada sintaticamente de forma a não ter outras funções.

Sob a perspectiva da Gramática de Construções, López (1999) aborda a elipse como uma ideia clara de uma cláusula excluída que obtém seu significado em um antecedente. Porém, enfatiza o linguista, esses complementos da cláusula devem ser comuns aos interlocutores para que a elipse seja licenciada. Caso não haja essa possibilidade, a construção não é licenciada e se torna agramatical. O autor argumenta, ainda, que as elipses são adjacentes frente às categorias que as licenciam e, portanto, elas devem estar dentro da estrutura.

Para complementar, López (1999) diz que as elipses abrangem um olhar para a interface entre a Gramática de Frases e a Gramática do Discurso. Entendemos, por isso, que há a compreensão de que o termo elidido precisa ter uma conexão com seu antecedente para que ele possa ser interpretado, porém as elipses ultrapassam essa fronteira e nem sempre precisam de um referenciador ou de qualquer outro material linguístico. Heine (2010) compactua do mesmo pensamento de López (1999) de que nem sempre o significado de uma elipse é derivado composicionalmente de palavras.

Dessa forma, passaremos a analisar as elipses presentes nos exemplos que apresentaremos, extraídos dos *corpora* do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq, com o intuito de compreendermos melhor tal fenômeno e percebermos a presença da (inter)subjetividade nas construções em que tais “lacunas” são utilizadas, carregando uma carga semântica que nem sempre é recuperável apenas pelo contexto linguístico.

3. Análise de dados

Para investigar as construções elípticas, tomamos por base os *Corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*) e

do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus PCVC*) e selecionamos, nesse material, 3 (três) entrevistas de informantes do português culto e 3 (três) entrevistas de informantes do português popular da comunidade conquistense, coletados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq, levando em conta a modalidade de interação entre documentador e informante, seguindo as orientações da Sociolinguística Laboviana.

3.1. Elipse de sujeito

A elipse de sujeito é uma das mais fáceis de ser resgatada ou interpretada por meio do contexto, pois, via de regra, o termo elíptico vem expresso na terminação do verbo, como nos exemplos (1) e (2):

(1) DOC: Como era...a... eram as brincadeiras na sua infância?

INF: Ø Eram legais. (A.F.S.F - *Corpus PCVC*)

(2) DOC: Eh, você sempre morô aqui nesse bairro, né? No Patagônia?

INF: Toda vida.

DOC: Cê gosta daqui?

INF: Ø Gosto. (M.S.S - *Corpus PCVC*)

Posto o exemplo apresentado em (1), observamos uma elipse de sujeito, identificável pela desinência do verbo “Eram” flexionado em terceira pessoa do plural. Pelo contexto, podemos resgatar o sintagma nominal “as brincadeiras de sua infância” que poderia ser substituído pelo pronome substantivo “elas” ou ser mantido conforme a pergunta, mas o informante optou por elidi-lo.

No entanto, observamos que o informante, ao decidir pela elipse, não o faz apenas pelo fato de o termo poder ser identificado no verbo, mas conduz o interlocutor a interpretar que ele não quer prosseguir no assunto, isso é percebido pela resposta direta e lacônica, “Eram legais”. Uma atitude linguística como essa não revela apenas um sujeito elíptico, porque o verbo exerce a função de revelá-lo, mas, conforme dissemos anteriormente, o locutor, ao agir assim, permite ao interlocutor fazer as inferências sugeridas pelo contexto, nesse caso, linguístico e extralinguístico, acontecendo aí, também, os processos de (inter)subjetividade.

Em (2), há um outro caso de elipse de sujeito, cujo resgate pode ser feito tranquilamente por meio da terminação verbal “gosto” – primeira pessoa do singular. Observamos, ainda, que a pergunta dirigida ao informante foi em segunda pessoa do singular, o que, necessariamente, trará uma resposta em primeira pessoa. Embora a resposta pareça óbvia, a

(inter)subjetividade também é marca nesse trecho, pois o “gosto” para retratar a oração “Eu gosto daqui” traz consigo um sentimento de afetividade, de segurança do que está sendo dito. Assim, resgatamos o que nos trouxe Finegan (1995), já citado nos pressupostos teóricos, que a subjetividade é marca da expressão pessoal que reflete na perspectiva do falante ou no ponto de vista do discurso e que, ao mesmo momento, acontece a (inter)subjetividade.

Passemos a analisar a elipse de verbo.

3.2. Elipse de verbo

A elipse de verbo difere da elipse de sujeito, pois não há como identificá-la tão facilmente e aqui, assim como na elipse de complemento, a (inter)subjetividade é percebida com mais nitidez. Vejamos em (3) e (4):

(3) DOC: Como é que são seus pais? Fale um pouco sobre eles.

INF: Ah, meus pais...Ø maravilhosos. Hoje eu num tenho mais meu pai, só minha mãe, mas assim, meu pai e minha mãe *foi um exemplo* de vida pra *noisirmãos*. Graças a Deus hoje todos temos a nossa formação que eles *nos deu* e muito...muito bem mesmo minha família, meu pai, minha mãe. Sinto muito saudade de meu pai, mas Deus *levô* ele, mas tenho minha mãe, *nois* somos muito família. (A.C.M.G. – *Corpus PCVC*)

(4) DOC : Você...cê tem alguma religião, você segue alguma?

INF : Ø Católico. (R.T. – *Corpus PPVC*)

Observemos que, no exemplo (3), a (inter)subjetividade expressa na elipse “Ah, meus pais...Ø maravilhosos.” é bastante reveladora dos sentimentos afetivos que inundam o informante, o que nos remete à constatação de que, no processo da (inter)subjetividade, as atitudes e crenças são transmitidas no ato da fala. O verbo elíptico (ser) retrata o amor envolvido, o sentimento de gratidão e fica evidenciado justamente por causa desse contexto transparecido pelo falante por meio do contexto extralinguístico.

Em (4), embora haja duas elipses juntas, a de sujeito e a de verbo, nosso foco, para a análise desta subseção, será a de verbo, mesmo porque, se ele não estivesse elidido, evidenciaria o sujeito na sua designação. Logo, fixemos nosso olhar na ausência do verbo “ser”, o que poderia ser “sou católico” resumiu-se em “católico”, uma resposta que expressa um certo distanciamento da religião e um possível não exercício da prática da fé professada, mas que o entrevistado preferiu não dizer em

palavras físicas.

Nossa próxima análise será da elipse de complemento verbal.

3.3. Elipse de complemento verbal

Ao fazer referência ao objeto direto nulo, Cyrino (1999) traz a informação de que:

Dentre os elementos nulos pós-verbais no PB, o mais estudado tem sido, sem dúvida, o chamado “objeto nulo” do português brasileiro, um elemento fórico semelhante a um pronome (nulo), pois sempre tem um antecedente seja na mesma sentença, seja no discurso anterior. (CYRINO, 1999, p. 601)

Assim sendo, notamos a contundência da autora ao afirmar que o objeto nulo do português brasileiro sempre terá um antecedente na mesma sentença ou na sentença antecedente, que servirá como referência para a elipse. No entanto, nem sempre funciona dessa forma na língua, pois, como nos excertos (5) e (6), há construções bem frequentes no nosso português que contrapõem essa afirmação:

(5) DOC: Você acha bom morá aqui? Por quê?

INF: Ah eu... eu acho Ø.. Eu num me imagino Ø... eu nunca mudei pra ôtrolugá, a num sê, daqui para lá. De lá para aqui. Então sempre nesse ambiente aqui nessa região geográfica aqui, perto de quê? Perto da... do comércio, perto... da igreja, perto... ou seja, a região central. Eu gosto Ø. Gosto Ø sim. (A.I.R.M - *Corpus* PCVC)

(6) DOC: E gosta daqui?

INF : Gosto Ø! Aqui é bom pra morar. (J.C.S- *Corpus* PPVC)

Interessante observarmos que, em (5), há um único exemplo com várias elipses. Voltemos nosso olhar para as quatro construções que estão relacionadas com a elipse de complemento verbal. Na primeira, “eu acho Ø...”, a locutora representa a realidade, concedendo ao ouvinte a recriação dessa mesma realidade. Isso faz da linguagem, consoante Benveniste (1976, p. 26), “o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva”. Dessa forma, a informante busca manifestar o quanto ela gosta do lugar onde mora e não encontra palavras para expressar esse amor. Por isso, parte para a segunda elipse, ou seja, faz uso de outra elipse de mesmo valor sintático “Eu num me imagino...” para homologar o que deixou elíptico, resgatado pela (inter)subjetividade, na primeira lacuna. O valor semântico expresso nas duas construções revela a intenção da falante em

dizer que não consegue se ver morando em outro lugar. E como se não fosse suficiente, ela ratifica seu amor com mais duas elipses de valor sintático diferente (objeto indireto) “Eu gosto Ø. Gosto Ø sim”, expressando de forma enfática o que deseja falar: é a força da linguagem.

No exemplo apresentado em (6), apesar de encontrarmos duas elipses, uma de sujeito e outra de objeto indireto, nosso foco, nesse momento, está para a segunda, que é nosso assunto nesta subseção. Assim, reparamos que o informante é taxativo na resposta “Gosto!”, não acrescenta a informação “daqui” ou qualquer outra informação que referenciasse o lugar do qual ele falava. Consoante Benveniste (1976, p. 26), “A linguagem reproduz a realidade” e “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento”, logo, está salientado, a partir da fala do entrevistado, que a elipse retrata o prazer que ele tem de morar “aqui” e isso é sancionado com a oração seguinte “Aqui é bom pra morar”.

4. Considerações finais

Como dito na seção “Análise de dados”, utilizamos, no presente trabalho, 3 (três) falas retiradas do *corpus* PPVC e 3 (três) falas retiradas do *corpus* PCVC. A partir da análise realizada nesses 6 (seis) excertos, pudemos chegar às seguintes conclusões:

Diante do exposto, arrematamos que a elipse jamais poderá ser vista como um “elemento nulo”, pois compreendemos que um elemento nulo não possui valor semântico ou sintático dentro da oração. A partir das análises apresentadas na subseção 3, distinguimos com bastante clareza que a elipse, apesar de parecer que não possui forma física, apresenta forma pragmática carregada semanticamente e que ambas constituem o pareamento forma↔função, pois podem ser preenchidas não apenas por elementos linguísticos antecessores, mas também, ou somente, pelo contexto situacional e sociocultural, considerando o papel desempenhado por cada interlocutor.

Para tanto, além disso, pudemos observar que no processo da elipse há a presença da subjetividade, indispensável na fala, pois quando o informante passa a processar o enunciado, ele adere a esse fenômeno e, ao mesmo tempo, produz, também, a intersubjetividade, em que há a passagem de atitudes e crenças de um locutor para o interlocutor, como visto nas análises feitas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M; CASSEB-GALVÃO, V. MUDANÇA LINGUÍSTICA: Fenômeno sociocognitivo de base funcional. In: CASSEB-GALVÃO; BAGNO; RESENDE. (Org.). *Dinâmicas Funcionais da Mudança Linguística*. São Paulo: Parábola, 2017, v. 1, p. 9-33

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de linguística geral*. Trad. de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

BYBEE, J. *Language, use and cognition*. Cambridge. Cambridge Press, 2010.

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CYRINO, S. M. L. Elementos nulos pós-verbais no português brasileiro oral contemporâneo. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Unicamp, 1999.

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

FINEGAN, E. Subjectivity and subjectivisation. In: _____. *Subjectivity and subjectivisation*. Stein e Weight (Eds). Cambridge Press, 2005.

FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B.; FINATTO, M. J.; TEIXEIRA, M. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. *Variação e mudança linguística em perspectiva construcional*. Natal: EDUFRN, 2018.

GOLDBERG, A. E. Constructionist approaches. In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Orgs). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013. Trad. de Christopher Lee Schwenk.

HEINE, L. Non-coordination-based ellipsis from a Construction Grammar perspective: The case of the coffee construction. *Cognitive Linguistics*

ticus, v. 22: n. 1, p. 55-80, 2011.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÓPEZ, L. Ellipsis and discourse-linking. *Língua*. V. 110, 3. ed., p. 183-213, 1999.

LYONS, J. *Semântica*, v. 1, Lisboa: Presença & Martins Fontes, 1996.

NEVES, M. H. M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

TOMASELLO, M. *Why we cooperate*. Massachusetts: MIT Press, 2009.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

_____. 2010. Revisiting subjectification and intersubjectification. In: CUYCKENS, H., DAVIDSE, K., VANDELANOTTE, L. (Eds). *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*. (Topics in English Linguistics.). Berlin and New York, Mouton de Gruyter, p. 1-23.

O QUE É A FELICIDADE NA NARRATIVA “FELICIDADE CLANDESTINA”, DE CLARICE LISPECTOR?

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Luiz Paulo Batista da Silva (UFAC)

luizpbs1979@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, analisa-se o que é a felicidade na narrativa “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Para isso, além do texto em análise, foram consultados os trabalhos dos pesquisadores Amorim (2019), Eggers (2012), García (2017), Mânica (2019), Marson (2017) e Comin-Scorsolini (2019). A narrativa “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, conta o episódio da infância de uma menina de Recife-PE que gostava de ler, porém, não possuía condições de adquirir uma obra literária. No decorrer da história, uma garota, cujo pai é dono de livraria, disse que tinha o livro “Reinações de Nazirinho”, de Monteiro Lobato, e o emprestaria para a menina. Logo, o dia seguinte, a sensação de que tudo é passageiro, inclusive, o livro preferido emprestado, revela-nos que a felicidade está nas coisas simples da vida.

Palavras-chave:

Felicidade. Clarice Lispector. “Felicidade clandestina”.

RÉSUMÉ

Dans cet article, on analyse ce qu’est le bonheur dans le récit «Felicidade clandestina», de Clarice Lispector. Pour cela, en plus du texte en cours d’analyse, les travaux des chercheurs Amorim (2019), Eggers (2012), García (2017), Mânica (2019), Marson (2017) et Comin-Scorsolini (2019) ont été consultés. Le récit «Felicidade clandestina», de Clarice Lispector raconte l’épisode de l’enfance d’une jeune fille de Recife-PE qui aimait lire, mais qui n’avait pas les moyens d’acquérir une œuvre littéraire. Au cours de l’histoire, une fille, dont le père possède une librairie, a dit qu’elle avait le livre «Reinações de Nazirinho», de Monteiro Lobato, et qu’elle le prêterait à la fille. Le lendemain, le sentiment que tout est éphémère, y compris le livre préféré emprunté, nous révèle que le bonheur est dans les choses simples de la vie.

Mots clés:

Bonheur. Clarice Lispector. «Bonheur Clandestin».

1. Introdução

Em sua vasta produção literária, a escritora Clarice Lispector criou também personagens infantis, que possuem personalidade singular, vivenciam os conflitos interiores e exteriores, desvendando o que é a vida. Além disso, ler os textos dessa renomada escritora é se envolver na

linguagem e na trama articulada de forma refinada e ficcional. Dessa forma, ninguém consegue não se envolver com o narrador, os personagens, o tempo e o espaço, que complexamente são inventados objetivamente e subjetivamente, é o processo de criação literária que faz com que a vida se torne ficção e vice-versa.

A narrativa “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, publicada pela primeira vez, em 1967, no *Jornal Brasil* e, em 1971, no livro com o mesmo título, é um dos textos conhecidíssimo da autora e, provavelmente, o mais relacionado, pelos estudiosos da Literatura, com a vida da autora. Isso ocorre porque, coincidentemente, o espaço em que ocorre a história, Recife-PE, é o mesmo da infância de Clarice Lispector e o diálogo com a narrativa é maior tendo em vista que a linguagem é mais acessível e compreensível.

Neste ensaio, trilhando na linha tênue entre ficção e realidade, lançamos nosso olhar para a narrativa “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, com os seguintes objetivos: a) Compreender o texto literário como produto da capacidade de registrar e expressar os sentimentos mais profundos do ser humano; b) Desvelar como os elementos da narrativa são articulados na escrita clariciana; c) Refletir o que é a felicidade clandestina para a narradora protagonista. Para isso, além do texto clariciano em análise, os trabalhos de Amorim (2019), Eggers (2012), García (2017), Mânica (2019), Marson (2017) e Comin-Scorsolini (2019) foram essenciais para analisar essa narrativa tão profunda e intimista.

2. Clarice Lispector

Clarice Lispector nasceu em 10 de dezembro de 1920 na cidade ucraniana Tchetchelnik e, prematuramente, morreu aos 56 anos, em 09 de dezembro de 1977, no Rio de Janeiro-RJ (EGGERS, 2012). Começou sua carreira como jornalista em 1940 na Agência Nacional, no *Correio da Manhã* e *Diário da Noite*, formou-se em Direito em 1943 na Universidade do Brasil e casou-se no mesmo ano de sua formatura com o diplomata Maury Gurgel Valente com quem teve dois filhos, a saber: Pedro Gurgel Valente e Paulo Gurgel Valente (EGGERS, 2012).

Por causa da profissão do marido, morou em países da Europa e nos Estados Unidos até 1959 quando se separou, retornou ao Rio de Janeiro-RJ com seus filhos e continuou o trabalho de escritora (EGGERS, 2012).

Dentre sua vasta produção literária, destacam-se as seguintes obras: “Perto do coração selvagem” (1944), “O lustre” (1946), “A cidade sitiada” (1949), “Laços de família” (1960), “A maçã no escuro” (1961), “A Legião Estrangeira” (1964), “A paixão segundo G. H.” (1964), “O mistério do coelho pensante” (1967), “A mulher que matou os peixes” (1968), “Uma aprendizagem ou Livro dos prazeres” (1969), “Felicidade clandestina” (1971), “Água viva” (1973), “A imitação da rosa” (1973), “Via Crucis do corpo (1974), “Onde estivestes de noite?” (1974), “Visão de esplendor” (1975) e “A hora da estrela” (1977) (EGGERS, 2012).

Portanto, Clarice Lispector é um grande nome da Literatura Brasileira, desde o começo de sua carreira a sua produção literária rompeu os paradigmas das imposições linguísticas e literárias, repercutindo “não só no panorama das letras brasileiras, mas também no da literatura ocidental, desde a América Latina até a Europa e os Estados Unidos” (EGGERS, 2012, p. 26).

3. Narrativa “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector

A narrativa “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, no plano da história, conta o episódio da infância de uma menina pobre de Recife-PE que, para alguns autores é a própria autora, que gostava muito de ler, porém, sua condição financeira não permitia comprar livros. Por outro lado, sua colega não se interessava pela leitura, no entanto, privilegiadamente, era filha de um dono de livraria. Certa ocasião, disse para a menina que tinha em casa o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, e que o emprestaria. Entretanto, a filha do dono de livraria ao exercer sua maldade inventava por diversas vezes que o livro em questão estava emprestado para outra menina, mas apesar disso, “era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses” (LISPECTOR, 1998, p. 9).

Sobre isso, Marson (2017, p. 13) afirma que “a protagonista descobre o quão cruel o ser humano pode ser, porém, também experiencia momentos únicos ao conseguir emprestado o livro que tanto desejara”. Além disso, é interessante observar que a “presença do fluxo de consciência perpassando a história, tornando o ritmo da narrativa mais lento” (AMORIM, 2019, p. 48) do texto é uma marca presente na escrita clariciana.

Contudo, a vontade de ter aquele livro era tanta que ocupava todos os seus pensamentos, nem percebia a maldade da garota que, todos os dias, inventava uma desculpa para não emprestar, inclusive, alegando já tê-lo emprestado à outra menina, instantes antes. Com isso, de acordo com Marson (2017, p. 13), “Clarice Lispector, diferentemente da maneira como as crianças eram tratadas na antiguidade, apresenta-nos personagens infantis de profunda e complexa natureza humana, que vivenciam, constantemente, os mais diversos sentimentos”. Essa insistência durou muito tempo e só terminou após a intervenção da mãe da garota que possuía o livro que, ao ouvir a conversa das duas e perceber a maldade da filha, emprestou-o para a menina pelo tempo que quisesse ficar com a obra tão desejada.

De acordo com Scorsolini-Comin (2019, p. 9), a mãe ao se deparar com a mentira da filha, não apenas desfaz o mal provocado, mas possibilita, de certa forma, a posse eterna da obra. De modo geral, podemos perceber que o acesso ao livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, em uma dimensão erótica, inaugura a fase de amadurecimento, a menina personifica o livro, agora “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”. (LISPECTOR, 1998, p. 10)

O objeto de desejo “é alcançado como uma figura proibida a qual ela só poderia ter acesso de modo clandestino, às escondidas, sem que ninguém soubesse” (SCORSOLINI-COMIN, 2019, p. 10). Sendo assim, o enlace:

[...] seria secreto, ainda que a amiga e a sua mãe soubessem do empréstimo. No entanto, o modo de se relacionar com esse objeto, com esse desejo, era essencialmente secreto, em uma dimensão que a protagonista só compartilharia com o leitor do conto (SCORSOLINI-COMIN, 2019, p. 10)

Consequentemente, “notamos a transformação abrupta de uma fase infantil para uma fase adulta, em uma imagem final que promove uma reflexão sobre pequenos fatos que desencadeiam o despertar da consciência” (AMORIM, 2019, p. 45). No que diz respeito à análise dos elementos da narrativa que foram articulados pela escrita clariciana, é possível afirmarmos que:

- a) A narradora, ser que conta e/ou permite que se conheça a narrativa, é personagem e, conforme categorização Genette (1972), autodiegético;
- b) O enredo é linear e, assim como quase todos os textos claricianos, de cunho psicológico e intimista;

- c) Os personagens, seres inventados e/ou imaginários na Literatura, são três, a saber: a primeira, que é a personagem principal, gostava de ler e não possuía condições de comprar um livro, a segunda, filha do dono de uma livraria dispunha em sua casa do livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato e, a terceira por sua vez, é a mãe da segunda, que descobre a maldade da filha e, finalmente, empresta o livro à personagem principal;
- d) O tempo, elemento difícil de ser identificado em algumas narrativas, é indefinido porque a entrega do livro é sempre adiada para o dia seguinte;
- e) O espaço, que é o elemento mais fácil de ser visualizado em algumas narrativas, é a cidade de Recife-PE, mais precisamente, as ruas, na frente da casa da menina do dono de livraria e na casa da narradora protagonista.

No concernente às interpretações que afirmam que a narrativa é um episódio da vida da autora, García (2017, p. 219) discorda e, por se tratar de um texto literário que é ficção e não realidade, escreve que “percebemos que certo teor nos depoimentos não é incompatível (não pode ser) com a forte presença humana, as coisas e a história dessa mulher que é uma das maiores expressões enigmáticas da literatura brasileira de todos os tempos”.

Por se tratar de um texto literário, ressaltamos que são infinitas as possibilidades de interpretações e, neste caso por ser um texto de Clarice Lispector, o mistério e o tocar os sentimentos mais profundos do ser humano é algo esperado em sua escrita profunda e intimista. Logo, o entendimento do que venha a ser a felicidade no texto em análise, depende do leitor, do olhar, do estado de espírito ao ler o texto e da perspectiva de análise literária.

Apesar disso, expomos nossa análise acerca do entendimento do que é felicidade, pois nas palavras da narradora protagonista, este sentimento é definido como “as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim” (LISPECTOR, 1998, p. 10). Neste sentido, como observa Scorsolini-Comin (2019, p.11), “a felicidade emerge como algo clandestino não apenas para a criança, a Clarice-menina, mas também para a adulta que narra a história”.

De acordo com Eggers (2012, p. 35), “pode-se identificar esse desejo de ler da narradora/protagonista como definidor do título” porque “a leitura é, para essa personagem, a felicidade clandestina” e, ao mesmo tempo, “a felicidade e magia da literatura, do prazer era tamanha, que a menina sonhadora fazia questão de ‘esquecer’ que estava com o livro para depois ter a ‘surpresa’ de achá-lo”. Portanto, citamos pela segunda vez, que no desfecho da narrativa clariciana está claro que “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” (LISPECTOR, 1998, p. 10).

Segundo Amorim (2012, p. 42), existe um paradoxo no título porque a felicidade é o sentimento de plenitude e, por outro lado, clandestina é algo oculto, proibido e, até mesmo, violador da ética, moral e leis da sociedade humana. Desse modo, nas palavras dessa autora, “a tônica da narrativa recai sobre o sentido de que a felicidade nem sempre é plena quando o objeto dessa felicidade não nos pertence”. Com isso, podemos inferir que a felicidade na presente narrativa é passageira, no começo a personagem não vivia porque queria possuir o livro infanto-juvenil de Monteiro Lobato e, no final ao possuí-lo, “vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada” (LISPECTOR, 1998, p. 10).

Em conformidade com Scorsolini-Comin (2019, p. 11), a felicidade é clandestina porque “não haveria de ser um lugar concreto a ser atingido, como muitas vezes presente nos romances, mas um lugar de não saber que apenas poderia ser alvo da esperança”. Ademais, para o mencionado autor, “a esperança, também representada na espera da menina pelo livro, seria balizadora do contato da adulta com toda sorte de felicidade”.

Diante do exposto, podemos sintetizar que a felicidade nesta narrativa é clandestina porque é inatingível e passageira, a esperança é o sentimento mais presente e necessária na vida do ser humano e, embora seja inatingível e passageira, devemos buscar a felicidade nas pequenas coisas da vida.

4. Considerações finais

Neste trabalho buscamos, partindo do pressuposto de que a obra literária toca o mais profundo do ser humano, analisar a narrativa “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, identificando e refletindo sobre

o que é a felicidade para a narradora protagonista. Diante disso e, percebendo em todo o texto que a felicidade nunca é plena, a menina desejava o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, no entanto, a frustração em face da maldade da colega, esperanças o alcance da felicidade no dia seguinte e, finalmente, ao obter a obra literária tão cobiçada, mesmo que pelo tempo que desejasse, trouxe temporariamente a “felicidade clandestina”, que não é para toda a vida. Em outras palavras, a felicidade para a narradora personagem é clandestina porque não é um sentimento fixo, mas passageiro e que depende de fatores internos e externos. Por fim, registramos que a felicidade está em todos os momentos nas coisas simples da vida e que, seja clandestina ou não, devemos aproveitar porque viver é uma dádiva divina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Rosana Araújo da Silva. Análise do Conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. *Estudos IAT*, v. 4, n. 2, p. 42-9, Salvador, set., 2019.

COMIN-SCORSOLINI, Fábio. A infância clandestina em Clarice Lispector. *Revista do SELL*, v. 8 n. 2, p. 185-203, Uberaba-MG, Jul./Dez. – 2019.

EGGERS, Fernanda Martins Bueno. *Uma análise do conto “Felicidade clandestina” sob a ótica da Estética da Recepção*. Porto Alegre: UNIJUÍ, 2012. (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras da UNIJUÍ).

GARCÍA, Lucilene Machado. Clarice Lispector em Felicidade clandestina: a poética do “eu”. *La Palabra*, n. 30, Tunja, enero - junio de 2017.

GENETTE, Gerard. *Discurso da Narrativa*. Lisboa: Vega, 1972.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MÂNICA, Jhonatam. Clandestina felicidade entre as letras e as imagens. *REVELL – EDIÇÃO ESPECIAL – VII EIEL*, 2019.

MARSON, Cíntia Roberto. “Felicidade clandestina” e “Restos do Carnaval”, de Clarice Lispector: a construção das personagens-protagonistas infantis. *Revista ao Pé da Letra*, v. 19.2, 2017.

O SOFRIMENTO ESTOICO DE LEOCADIA EM “LA FUERZA DE LA SANGRE”, DE MIGUEL CERVANTES

Tais Turaça Arantes (UERJ e UFRJ)

taistania@gmail.com

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)

felipe.letras.ac@gmail.com

Carlos Gustavo Camillo Pereira (PUC-RIO e UFRJ)

gustavo.c.p@live.com

RESUMO

Este artigo possui como *corpus* a novela “La fuerza de la sangre”, que se encontra no livro *Novelas Ejemplares*, do renomado autor espanhol Miguel de Cervantes. O embasamento teórico da nossa leitura está ancorado no campo de estudos literários e filosóficos, estritamente com o corte para a escola de filosofia helenística: o estoicismo. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo. A análise será centrada na personagem Leocadia e em sua capacidade estoica de sofrimento. O trabalho também terá outros desdobramentos durante a análise da novela, como a vida da personagem Leocadia, principalmente sobre o abuso sexual que ela sofreu.

Palavras-chave:

Cervantes. Estoicismo. Leocadia.

ABSTRACT

This paper has as its corpus the novel “La fuerza de la sangre”, which is found in the book *Novelas Ejemplares*, by the renowned author Miguel de Cervantes. The theoretical basis of our research is anchored in the field of literary and philosophical studies, strictly with the cut to the Hellenistic philosophy school: stoicism. The work methodology is of a qualitative nature. The analysis will focus on the character Leocadia and her stoic capacity for suffering. This work will also have other consequences during the analysis of the novel, such as the life of the character Leocadia, mainly about the sexual abuse that she suffered.

Keywords:

Cervantes. Stoicism. Leocadia.

1. Introdução

“La fuerza de la sangre” é uma novela, que se encontra no livro “*Novelas Ejemplares*”, do renomado autor Miguel de Cervantes. A novela, em questão, possui duas personagens centrais, que são: Leocadia e Rodolfo. E como personagens secundários estão presentes os pais e filho das referidas personagens mencionadas anteriormente.

Antes de apresentar o resumo da novela, é importante apresentar os seus aspectos gerais. Uma vez que a novela pertence aos tipos de narrativa, ficando ao lado do romance e conto. Dessa forma, como diz Gancho (2002, p. 7-8), a novela “é um romance mais curto, isto é, tem um número menor de personagens, conflitos e espaços, ou os têm igual número ao romance, com a diferença de que a ação no tempo é mais veloz na novela”. Como não existe narrativa sem narrador, o tipo que se apresenta na novela de Cervantes é o narrador em terceira pessoa com características oniscientes, pois esse narrador sabe de tudo sobre a história. No que diz respeito à análise dos elementos da narrativa, é possível afirmar que:

1 – O tempo cronológico: Gancho (2002, p. 21) nos explica que “é o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final”. Dessa forma o tempo em “La fuerza de la sangre” é cronológico e percebe-se isso com a própria passagem da novela: “Muchos días había que tenía Rodolfo determinado de pasar a Italia” (CERVANTES, 2011, p. 222); “Ella, en este entretanto, pasabala vida en casa de sus padres” (CERVANTES, 2011, p. 223).

2 – O espaço: é o lugar onde ocorrem os fatos da narrativa. Ele está ligado ao tempo da narrativa, ou seja, se houver poucos fatos na história, ou se o enredo for psicológico, a variedade de espaço será menor. As funções principais do espaço são situar as ações das personagens e, dessa forma, estabelecer entre eles uma interação, influenciando atitudes, pensamentos ou emoções. Mas, como o termo espaço explica os lugares físicos, com isso vale falar um pouco sobre o ambiente da narrativa, pois o ambiente carrega as características socioeconômicas, morais, psicológicas em que vivem os personagens (GANCHO, 2002, p. 23). Sobre o espaço, na novela em análise, a trama se desenrola em Toledo, na qual são apresentados ao leitor vários espaços, ou seja, desde o quarto em que Leocádia perde sua honra até a igreja em que é abandonada para ir até a sua casa, para ficar junto de seus pais.

De forma bem concisa, o enredo apresenta a história de Leocadia, uma jovem de 16 anos que foi sequestrada e estuprada por Rodolfo, um jovem de 22 anos que possui sangue nobre. Dessa violência sexual nasceu uma criança, que os pais de Leocadia fazem passar por sobrinho para esconder a desonra da filha. Contudo, por um infortúnio da vida, a criança de Leocadia é vítima de um acidente, com cavalos, e, como ficou em estado debilitado, foi levado até uma outra casa por um velho para receber tratamentos médicos. Quando Leocadia e seus pais vão até a casa, ela

então percebe que estava no lugar em que foi violentada. Desolada a moça confessa tudo o que foi feito a ela para aquela que seria a avó paterna de seu filho. Dessa forma, os pais de Rodolfo o fazem se casar com Leocadia, e, dentro da novela, “ficou resolvido” o problema de violência.

Com o breve resumo da novela, são perceptíveis duas formas de violência que Leocadia sofre, em sua condição de mulher dos séculos XVI e XVII¹⁷⁸, a primeira que foi abusada sexualmente, e a segunda que teve que se manter em silêncio por um longo tempo. Essas duas violências constroem o sofrimento estoico da personagem Leocadia.

2. Fundamentação teórica: o estoicismo

Para explicar mais sobre esse sofrimento da personagem, precisa-se explicar um pouco sobre o estoicismo. “O estoicismo é uma escola helenística fundada por Zenão de Cício ao final do séc. II a.C. e cuja influência se estende desde a Grécia antiga até filosofias recentes do sec. XIX” (MOURA, 2012, p. 111). De acordo com Da Luz (2019), o estoicismo perdurou por muito tempo na antiguidade e, por isso, ele pode ser dividido em três fases: antigo, médio e imperial. Os principais representantes do período antigo são Zenão, Cleantes e Crisipo; do período médio Panécio e Possidônio; por fim, na época do império romano, os filósofos que podemos destacar são Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio.

O estoicismo é a corrente helenística que teve grande influência sobre a Filosofia ocidental. Mesmo que o objetivo deste trabalho seja a questão do sofrimento, é importante explicar que a doutrina dessa corrente era una e coerente, edificada sobre os aspectos da física, lógica, ética ou moral.

Para os estoicos, atos maus não existem em si mesmos. A ausência da reta ordem na vontade humana está sintetizada pelo mal moral. Nenhuma ação praticada pelo ser humano é por si só boa ou má, ao passo que não se pode considerar nem bom ou ruim o que não é nem virtude nem vício, já que para os estoicos isso é indiferente. As virtudes cardinais que os estoicos aderem são as propostas por Platão: Prudência, Temperança, Fortaleza e Justiça, e, dessa forma, eles prestaram uma grande atenção aos problemas da conduta para alcançar o fim da vida humana, que no caso seria a felicidade. Por isso que os estoicos ensinam

¹⁷⁸ Gostaríamos de lembrar que a violência contra a mulher não fica restrita a esses séculos.

o caminho que devemos seguir para que possamos ser virtuosos (viver de acordo com a lei da natureza). Essa corrente filosófica entende que tudo no universo é regido pela lei natural, e o homem, por ser um ser racional, compromete-se a adaptar a sua própria natureza-essencial e viver de acordo com as leis do universo.

Cita-se agora um exemplo que os estoicos usaram para explicar os seus pensamentos: a alegoria do cachorro amarrado a uma carroça para ilustrar nossa realidade: quando a carroça se movimenta, o animal deve ir atrás dela, mas esse ato pode se concretizar de duas formas: o cachorro pode aceitar o fato ou ir sem aceitá-lo, sendo arrastado pela corrente em seu pescoço. Tudo o que acontecer entre o fato do movimento da carroça e o ato do cachorro de ter que acompanhá-la depende da natureza ordenada por Deus. Da mesma forma, que a morte é algo inevitável e caminhamos ao encontro dela, como a maior ou menor fama, riqueza, pobreza, dor ou alegria, tudo faz parte do nosso destino (ACHA; PIVA, 2013).

Guimarães (2009, p. 98) nos explica que não depende absolutamente apenas do ser humano “experimentar o prazer ou escapar ao sofrimento. O que nos cabe é estar em conformidade com o *logos*, porque isso sim depende de nós. Aquilo que não nos cabe decidir deve ser indiferente a nós”. Isso leva a refletir a condição que o ser humano ocupa dentro de uma sociedade regida por uma série de leis que dizem ser o que é certo ou errado. Completa-se esse pensamento com a citação abaixo:

Aparentemente não somos livres para nada, pois não depende absolutamente de nós ser belos, fortes, com boa saúde, ricos, experimentar o prazer ou escapar do sofrimento. Tudo isso depende de causas exteriores a nós [...] Tudo em nossa vida nos escapa. Disso resulta que os homens são infelizes, porquanto procuram com paixão adquirir os bens que não podem obter e fugir dos males que são, tudo inevitáveis. (HADOT, 2004, p. 188) (Tradução livre)

O homem não é livre, ele está preso dentro das leis que construiu para poder garantir a ordem social. Assim, conforme se aprofunda nessa corrente filosófica, compreende-se que, de acordo com os seus preceitos, pode-se encontrar um caminho para uma vida de paz desde que se consiga viver em conformidade com as leis que controlam o mundo, ou seja, o ser humano permanece indiferente aos males e as paixões que tendem perturbar a razão.

Dessa forma, o destino do homem era entendido como predeterminado pela natureza. A ordem do mundo e o destino do homem estavam interligados. Nessa concepção, caberia ao homem desfazer-se de tudo o que era considerado maléfico (vícios, paixões, prazeres) e seguir a natureza,

aceitando seu destino e conservando a serenidade, mesmo diante da dor e do sofrimento (VITO, 2011, p. 25) (Tradução livre)

3. Análise da novela

Olha-se, então, para a personagem Leocadia e o seu destino dentro da novela de Cervantes. Ela foi vítima de um abuso sexual e, mesmo assim, teve de ficar calada sem poder denunciar o seu agressor. Enclausurada dentro de sua própria agonia, a personagem ficou sem poder fazer nada a seu próprio respeito. Seus pais também optaram por ficar calados, para eles era a coisa certa a se fazer.

[...] afligidos y desesperados: ciegos, sin los ojos de su hija, que eran la lumbre de los suyos; solos, porque Leocadia era su dulce y agradable compañía; confusos, sin saber si sería bien dar noticia de su desgracia a la justicia, temerosos no fue sen ellos el principal instrumento de publicar su deshonra. Veían se necesitados de favor, como hidalgos pobres. No sabían de quién quejarse, sino de su corta ventura. (CERVANTES, 2011, p. 217)

Diante das normas que regem a sociedade, no tempo da narrativa, os pais optaram por ficar calados. Assim, como a própria Leocadia também fez. Falar sobre sua desonra era algo fora de cogitação. Não havia sentido expor a vergonha pela qual passou, mesmo Leocadia sendo vítima, a sociedade a julgaria e ela ficaria marcada para sempre.

Leocadia viveu em silêncio, sem nem falar do acontecimento com os próprios pais. Claro que eles sabiam do acontecido, mas o silêncio era uma forma de aceitar o fato e de seguir em frente. Leocadia foi vítima de agressão física e psicológica e não pôde denunciar o seu agressor.

Em casa, distantes do que eles vão falar da cidade, Leocádia e sua família não seguem os códigos sociais esperados em sua reação ao agravo quando falam sobre o assunto. Nas conversas que a jovem mantém com o pai, as possibilidades típicas de uma mulher em desgraça nem mesmo são mencionadas. Assim, naquela época, não se menciona a possibilidade de ir morar em convento, prostituir-se ou casar-se com o agressor, embora mais tarde no decorrer da trama Leocádia se case com Rodolfo. (WALKER, 2009, p. 77) (Tradução livre)

Enquanto Leocadia teve que viver em inclusão e aceitar seu destino estoicamente, Rodolfo viveu a sua vida de forma normal, gozando de todos os prazeres que a sua juventude lhe reservara. Sem nunca se perguntar o que teria acontecido com a jovem que ele violentou. A vida para ele teve outras perspectivas.

O sofrimento de Leocádia foi intenso. Persistentemente, a jovem aceitou-estoeicamente todos os seus infortúnios. Bem o oposto de Rodolfo, cuja existência havia sido adornada com inúmeras e excessivas diversões atribuídas à sua juventude e muitas vezes classe social malignamente difamada. Leocádia projeta neste romance uma visão interior e espiritual que falta a Rodolfo. Significativamente, graças a seus atos piedosos, ela será capaz de contagiá-lo com sua virtuosa forma de observar a realidade. (LEÓN, 2012, p. 9) (Tradução livre)

Como já foi dito que se pode ter uma vida em paz e aceitar as leis que regem o mundo, Leocadia sofreu e aceitou o seu destino, pois para ela não se podia fazer mais nada além de criar o filho que resultou desse abuso sexual. E, mesmo no final, quando ela teve coragem de relatar quem tinha abusado dela, foi obrigada a se casar com o homem, para assim resolver o problema.

O sofrimento estoico de Leocadia está ligado a toda violência que a personagem sofreu, ao seu silêncio, à aceitação de seu destino e à sua capacidade de perdoar, visto que, pelo estoicismo, o homem não é livre e é preciso conservar a serenidade mesmo diante da dor e do sofrimento.

4. Conclusão

A relação entre filosofia e literatura é histórica. Já estava presente em Platão a discriminação metafísica da literatura quando se estudava a distinção entre os discursos verdadeiros (*diegesis*) e ficcionais (*mimese*). Por isso, o presente texto analisou, em seu escopo, a personagem Leocadia da novela “La fuerza de la sangre”, de Miguel Cervantes, a partir do estoicismo. O estoicismo, como apresentado no decorrer do artigo, é uma filosofia que ensina o indivíduo a defrontar e processar as emoções.

O sofrimento estoico de Leocadia está relacionado às duas situações extremamente fortes que ela teve que vivenciar: a primeira, a violência sexual, e, a segunda, o filho que foi gerado a partir desse ato. Nosso objetivo no texto foi demonstrar que, mesmo passando por tudo isso, a personagem aceitou o seu destino. Durante a maior parte da narrativa, ela é uma mãe solteira agarrada à ideia de uma justa retribuição futura do destino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHA, Juan Antonio; PIVA, Sérgio Ibanor. *Ética I*. Batatais-SP: Claretiano, 2013.

CERVANTES, Miguel de. *Novelas ejemplares*. 2011. Disponível em: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/novelas.pdf>. Acesso em: 7 de abril de 2021.

DA LUZ, Diogo. Os Sofrimentos da Alma: As Paixões sob a Perspectiva do Estoicismo. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, v. 26, n. 49, p. 109-132, 30 jan. 2019.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, Mariângela Areal. Os estoícos e a lida com as paixões. *Anais de Filosofia Clássica (Online)*, v. 3, n. 3, p. 93-100, 2009.

HADOT, Pierre. O estoicismo. In: _____. *O que é filosofia antiga?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 187-203

MOURA, Drayfine Teixeira. A ética dos estoicos antigos e o esteriótipo estoico na modernidade. *Cadernos Espinosanos (USP)*, v. 26, n.1, p. 111-28, 2012.

LEÓN, Vicente Pérez de. Cosmovisión trascendental en la fuerza de la sangre de cervantes. *Revista Crítica de Narrativa Breve*, v. 5, n. 5, p. 1-12, 2012.

VITO, Rosana Vasconcelos. *O estoicismo senequiano: a formação do homem moral e a pratica educativa na contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Rosana-Vito.pdf>. Acesso em: 7 de abril de 2021.

WALKER, Daniel R. Espacio y honra en La fuerza de la sangre y El celosoextremeño. *Tejuelo*, v. 4, n. 4, p. 74-83, 2009. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793146.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2021.

**O TRABALHO COM TEXTOS NARRATIVOS VOLTADO
PARA A PRODUÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS
NA ESCOLA BÁSICA**

Juliana Leal Facundes (UFT e UFNT)

juliana_facundes@hotmail.com

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT e UFNT)

milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo descreve os procedimentos teóricos e metodológicos de uma pesquisa, envolvendo textos do tipo narrativo, voltados para a produção de histórias por uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A abordagem teórica discute as características da narração e também da descrição, visto ser a descrição considerada importante para os objetivos desta pesquisa. A abordagem teórica se embasa em Travaglia (2007), Brasil (1997; 2007), Brockmeier e Harré (2003) e Pauliukonis e Cavalcante (2018). Baseados nesse arcabouço teórico, elaboramos e aplicamos uma sequência de aulas, que visou trabalhar os elementos do texto narrativo e os conectivos temporais, proporcionando uma maior variedade de possibilidades ao leque linguístico do aluno. As aulas envolveram o uso de ferramentas multimodais, a partir da exibição de vídeos, uso de imagens, de textos escritos com predominância do tipo narrativo, além de leitura e contação de histórias, produção escrita, e principalmente a produção oral. A análise dos dados concluiu que houve progresso no manuseio linguístico, com uma descrição mais rica dos personagens nas produções finais. Houve ainda um avanço quanto à extensão das produções e quanto à confiança dos alunos no tocante à produção oral, sem a constante dependência da presença do texto escrito.

Palavras-chave

Texto narrativo. Oralidade e escrita. Produção oral de histórias.

ABSTRACT

The present article describes aspects of the narrative textual type, focusing on the production of stories by a ninth-grade class. The theoretical approach discusses the theme of orality versus writing in school, addresses the concepts of gender, and the characteristics of the narration, also encompassing a theorization about the characteristics of the description, as it is considered important for the purposes of this research. The theoretical approach is based on Travaglia (2007), Brasil (1997; 2007), Brockmeier and Harré (2003), and Pauliukonis and Cavalcante (2018). Based on this theoretical framework, we elaborated and applied a sequence of classes, in an attempt to add to the student's vocabulary range other time sequences, providing a greater variety of possibilities. The classes involved the use of multimodal tools, from the display of videos, use of images, of written texts of the narrative textual type, besides reading and storytelling, written production, and especially oral production. The data analysis concluded that there was progress in linguistic handling, with a richer description of the characters in the final productions. There was also an advance regarding the exten-

sion of the productions and the confidence of the students regarding oral production without the constant dependence on the presence of the written text.

Keywords:

Narrative text. Orality and writing. Oral production of stories.

1. Introdução

Nas séries iniciais, durante o trabalho para o desenvolvimento das habilidades das crianças, ficam claras as preferências, em geral, dos professores pelo trabalho com a oralidade, até porque nas séries pré-escolares e iniciais do ensino fundamental, a criança ainda está aprendendo ou ampliando a escrita. É comum também, que para incentivar a participação da criança, os professores utilizem músicas, contação de histórias e instrução oral. No entanto, com a evolução da criança nas séries seguintes, as práticas de letramento com textos narrativos orais dão lugar àquelas com textos escritos, resultando em um trabalho, nas séries finais do ensino médio, pautado primordialmente, na leitura e escrita de textos.

Ao longo dos anos, alguns documentos oficiais foram criados para guiar e orientar o trabalho do professor de língua portuguesa, no que concerne aos objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica. Os PCN para a língua portuguesa no ensino fundamental reconhecem a importância da fala adequada às situações contextuais nas aulas de língua portuguesa ao eleger a língua oral como conteúdo escolar, e sugere, quanto ao trabalho com a oralidade, que o papel da escola não tenha o foco em “corrigir” a fala coloquial e familiar dos alunos, mas que a oralidade aconteça de forma contextualizada e em projetos de trabalhos em grupos, de resolução de problemas, de produção oral e de comunicação (BRASIL, 1997).

Todas as práticas com o texto oral ou escrito, segundo os PCN, devem levar em conta os objetivos da aprendizagem, o contexto, a intenção comunicativa e os interlocutores a que se destinam. Quanto à produção oral, o referido documento deixa claro que, “não basta deixar que as crianças falem apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio; isto não garante a aprendizagem necessária. É necessário que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas” (BRASIL, 1997, p. 39).

Os PCN ainda orientam que o trabalho com o texto oral seja realizado em um contexto de aprendizagem significativa que imite situações práticas da vida diária e que, ao mesmo tempo em que promova um ambiente propí-

cio para a produção oral, favoreça situações de escuta atenta e ativa (BRASIL, 1997). Neste sentido, o documento sugere que(...) é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor. (BRASIL, 1997, p. 40)

A BNCC, por sua vez, ao tratar das práticas de linguagem envolvendo a oralidade, aponta que um trabalho com a oralidade compreende a reflexão e consideração das condições de produção, a compreensão e produção de textos orais e os efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos semióticos e linguísticos em textos de diferentes gêneros (BRASIL, 2017). Em outras palavras, a prática com gêneros orais na escola não deve partir da aleatoriedade, nem da visão da oralidade como mera participação, mas requer tanto cuidado quanto o trabalho com o texto escrito.

A BNCC ressalta ainda que a produção de textos pertencentes a gêneros orais diversos deve envolver planejamento, produção, *redesign* (que no texto escrito corresponde à reescrita) e avaliação da produção. Ou seja, não apenas o texto escrito deve ser pensado e reescrito, mas também o oral. Este não deve ser visto como algo sem o mínimo rigor, no sentido de possuir características próprias e específicas (BRASIL, 2017).

O primeiro momento deste artigo pretende discorrer sobre aspectos importantes dos textos narrativos e sobre a prática de contar histórias, acreditando que o trabalho com eles pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula. O segundo momento descreve o contexto em que se insere esta pesquisa, caracterizando-a e discorrendo sobre os instrumentos utilizados e os sujeitos participantes e finaliza com a descrição da sequência de aulas realizadas durante esta pesquisa. A última parte analisa os dados adquiridos através da aplicação dos instrumentos desta pesquisa.

Como objetivos, buscamos prover os alunos com um leque mais variado de expressões de valor temporal, e minimizar o uso de expressões da fala espontânea em histórias orais, reconhecendo que textos orais também possuem formalidade. Como resultado deste trabalho, objetivamos ainda possibilitar aos alunos a produção de narrativas orais mais co-

erentes e coesas, além de valorizar a oralidade e a voz dos alunos no contexto de aprendizagem.

Creemos que este trabalho tem sua importância na medida em que resgata o trabalho com a produção de histórias no ensino fundamental II, sem encará-las como mera forma de incitar a participação oral dos alunos e de torná-los mais motivados, mas estabelecendo critérios de trabalho e avaliação com aqueles textos.

2. Algumas considerações sobre os textos narrativos

O tipo textual narrativo não é um produto da modernidade. Nas palavras de Gancho (2002),

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia – livro que condensa, história, filosofia e dogmas do povo cristão compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não. (GANCHO, 2002, p. 4)

Quanto aos elementos de um texto narrativo, Gancho (2002) elenca enredo, espaço, tempo, narrador e personagens como sendo os essenciais. A referida autora se refere ao enredo como o conjunto de fatos que compõem uma história; ao personagem como um ser fictício responsável pelo desempenho do enredo - quem pratica a ação; ao tempo como algo interno ao texto, entranhado ao enredo, podendo ser cronológico ou psicológico; ao espaço como o local em que se passa a ação; e ao narrador como elemento estruturador da história.

Segundo Silva (2002), um texto narrativo consiste em uma sucessão de eventos, caracterizados por relações de causalidade, redundando na transformação de predicados, relativos a um ou mais sujeitos (que garantem a unidade temática), e contém uma avaliação final explícita ou implícita. Em uma revisão sobre as teorias que deram origem ao conceito de estrutura narrativa, Vieira (2001) defende que é essencial para uma narrativa que haja uma relação lógico-semântica entre funções e atores; que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica; e que haja uma transformação entre

uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Essa relação cronológica que marca a sucessão dos fatos na narrativa é caracterizada, segundo Travaglia (2007) por verbos dinâmicos e enunciativos e por outros marcadores temporais, tais como

- a) expressões: era uma vez;
- b) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003;
- c) conectivos de valor temporal: conjunções e locuções conjuntivas (quando, enquanto, logo que, assim que, depois/antes que, etc.); preposições ou locuções prepositivas (após, antes de, depois de, etc.); sequenciadores ou encadeadores temporais no tempo referencial, tais como: aí, daí, então, etc.;
- d) advérbios e adjuntos adverbiais de tempo: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo, naquele momento;
- e) nomes (substantivos e adjetivos) indicadores de tempo: dia, mês, semana, ano, década, atrasado, adiantado, temporário, transitório, etc., entre outros;
- f) tempos verbais: passado, presente, futuro (TRAVAGLIA, 2007, p. 67)

Em relação aos tempos verbais usados nos textos narrativos em português, Silva (2002) constatou em sua pesquisa que o passado é o tempo mais usado. O autor reafirma sua posição justificando que parte das narrativas consiste em estruturar verbalmente um conjunto de experiências, perspectivadas a partir de um intervalo de tempo posterior àquele em que ocorreram.

Spinillo e Martins (1997), a partir de um estudo sobre a coerência em narrativas produzidas por crianças, concluíram que, para que haja um mínimo de coerência em um texto narrativo, é necessária a presença dos seguintes elementos estruturais: descrição da cena e dos personagens, cadeia de eventos/tramas, desfecho e resolução da trama. Segundo os autores, são estes os elementos que diferem este tipo de texto do descritivo e dissertativo. Para eles, o nível de coerência de um texto narrativo e sua estrutura estão intimamente ligados, de forma que se o narrador omite um desses elementos estruturais ou não os articula de forma adequada, o texto resultante será menos coerente.

Os autores supracitados exemplificam que, em termos de avaliação da coerência, por exemplo, é possível, sem grandes dificuldades, classificar uma história em coerente ou incoerente e que mais que o simples avanço em escolaridade, o que influencia o nível de coerência da história produzida é a aquisição da leitura e da escrita. Para Spinillo e Martins (1997), o nível de coerência e o domínio dos elementos estrutu-

rais do texto narrativo são conexos e a dificuldade está em identificar os critérios que norteiam a classificação de um texto em coerente ou não.

Brockmeier e Harré (2003, p. 533) conceituam o termo narrativo como “uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências”, embasados na afirmação de que é por meio de nossas histórias que construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo. A narrativa é guia para a nossa fluida e variável realidade, a qual é natureza do próprio texto narrativo e os autores acrescentam ainda que as estruturas narrativas, seus constituintes e elementos como enredo, linha de história, ponto de vista, voz, são “estruturas abertas e adaptáveis que mudam sua organização e suas características em seu contexto discursivo e em sua subjacente função social e estética” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2013, p. 532).

Segundo Travaglia (2007), muitas vezes os gêneros podem estar ligados aos tipos textuais que os compõem. Nesse sentido, o autor declara que podemos encontrar gêneros permeados por características predominantes da narração, mas também com a presença de características da descrição. Em gêneros como o romance e o conto, por exemplo, o tipo narrativo e o descritivo se conjugam, ou seja, aparecem lado a lado na composição desses gêneros, sem haver, no entanto, uma fusão de características no mesmo trecho. Em geral, em narrações, os personagens, o espaço, o lugar, e o tempo em geral podem ser apresentados, dentre outros meios, por descrição (TRAVAGLIA, 2007).

Concordam com o pensamento acima Pauliukonis e Cavalcante (2018). As autoras explicam que o que ocorre, em muitos casos, é a dominância de um tipo textual; o que acontece quando esse tipo corresponde ao propósito comunicativo maior do texto, e, nesse caso, os outros tipos presentes aparecem a serviço da dominante. É sobre o tipo descritivo que passaremos a discorrer.

Para Pauliukonis e Cavalcante (2018), descrever é enumerar aspectos de um objeto, de um lugar, de personagens, de acontecimentos, levando em conta princípios de caracterização, ou de denominação ou de definição, com o intuito de defini-lo, caracterizá-lo, apresentá-lo ou simplesmente enquadrá-lo dentro dos objetivos de um texto.

Pauliukonis e Cavalcante (2018) sugerem que na descrição de pessoas, é possível apresentar traços físicos – como altura, idade, cor dos cabelos, da pele etc. – ou traços psicológicos, da personalidade, do caráter, caracterizados por modos de ser e de agir. Porém, a escolha sobre o

que descrever sempre será do autor. Nesse sentido, Travaglia (2007), acrescenta que o tipo descritivo pode trazer ainda a localização do objeto de descrição, além das já mencionadas características (cores, formas, dimensões, texturas, modos de ser, etc.) e partes do objeto descrito.

Travaglia (2007), explica que a descrição pode ser objetiva, quando o produtor do texto se guia exclusivamente pelo objeto; e subjetiva, quando as características do objeto se fundem a uma expressão dos sentimentos, afetividade e estados psicológicos daquele que os descreve. Para o referido autor, a descrição dentro de textos narrativos, se guia sempre pelo tempo referencial e de enunciação. Ou seja, o tempo verbal usado em textos narrativos determina o tempo da descrição. Para concluir este debate teórico, faremos a seguir algumas observações sobre a produção oral de histórias, à luz de Silva (2011), Araújo (2009), e Blos (2007).

3. A arte de contar histórias

Segundo Silva (2011), a arte de contar histórias se inicia com nossos ancestrais, que em torno de uma fogueira e dispostos a ouvir e a contar histórias, começaram a compartilhar seus feitos, aventuras e a explicar o surgimento do mundo. Essas histórias ficariam gravadas na memória de quem as ouvia e, sendo atemporais, a cada estágio da vida, passaram a se renovar e a nos trazer novas perspectivas de mundo.

Silva (2011) afirma que o homem deixou sua condição primitiva exatamente quando descobriu sua capacidade de se comunicar por meio da narração e quando passou a protagonizar a sua própria história, a fabular, a sonhar. Foi através das histórias, carregadas de magia, de sacralidade, que o ser humano encontrou uma maneira de explicar sobre o mundo, o céu, a terra, os seres e os fenômenos em geral.

As crianças também faziam parte desses momentos de contação, como ouvintes, aprendendo, com as histórias contadas pelos adultos, valores importantes para seu povo. Assim, o hábito de contar histórias contribuía para que as novas gerações aprendessem a identificar valores como o bem e o mal, o certo e o errado, ajudando-os a desenvolver um senso crítico que as acompanharia para o resto de suas vidas (BLOS, 2007).

Antigamente, o contador de histórias tinha por objetivo principal compartilhar ensinamentos, costumes, e o conjunto imaterial que integra uma cultura, para as próximas gerações. O contador de histórias atual, por outro lado, não só testemunha as transformações na sociedade, mas

que também permite uma autotransformação (SILVA, 2011). Da mesma forma, os encontros em torno das fogueiras foram se transformando em rodas de histórias em salas de aula, em casas de cultura, em bibliotecas. E o que antes era transmitido de geração em geração, hoje é compartilhado nesses ambientes em uma tentativa de se resgatar e dar continuidade a essa forma de comunicar, carregada de encantamento (SILVA, 2011).

Os benefícios da prática de se narrar histórias são inúmeros e atingem as mais diferentes esferas da vida. Blos (2007) elenca alguns desses benefícios:

a narração de histórias orais pode aprimorar a capacidade de observação, desenvolver a memória e a imaginação, promover a criatividade, despertar ou expandir o gosto pela leitura, fazer vencer a timidez, enriquecer o vocabulário, apurar e aprimorar a linguagem, habituar a organização das palavras, [...] adquirir fluência, a fim de expressar-se melhor oral e corporalmente, sincronizar o desenvolvimento da trama com o tom de voz e o ritmo, organizar verbalmente sequências temporais e, principalmente, ser uma maneira de dar voz à liberdade das pessoas para que possam desenvolver também seu lado social, político e econômico. (BLOS, 2007, p. 9)

Araújo (2009), em complementação ao acima exposto, defende que situações de contação de histórias são oportunidades ricas para o desenvolvimento da capacidade de expressão, argumentação, de expressão de opiniões e de estabelecimento de diálogos com a própria história, bem como com os colegas, negociando diferentes possibilidades de sentido. É o caráter polissêmico das histórias que possibilita aos ouvintes preencherem os vazios, as lacunas, de acordo com suas experiências e contatos com outras narrativas.

Em outras palavras, mesmo aquele que ouve uma história se beneficia de alguma maneira. O ouvinte pode desenvolver sua capacidade de atenção, respeito, silêncio, memorização, relacionamento e diálogo (BLOS, 2007). Portanto, o trabalho com a produção oral de histórias na escola não deve ser visto apenas como um momento lúdico e sem rigor algum. Os adolescentes que chegam à escola conhecem e dominam sua língua, necessitando de aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, a contação de histórias pode acompanhar e nortear a aprendizagem intelectual e também afetiva (BLOS, 2007).

Araújo (2009) defende que a contação de histórias pode se apresentar para a educação como um caminho para desenvolver não apenas a linguagem oral, mas também a escrita, visto que a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do dizer. A autora defende o uso

mais amplo de textos narrativos orais em sala de aula para a formação do leitor crítico, instigador, reflexivo e criativo.

Uma das maneiras pelas quais as histórias podem contribuir para transformações no aluno é através da estrutura que elas têm – elas permitem que haja uma identificação do aluno com os personagens, fazendo com que ele se projete na trama e passe a viver o jogo ficcional. Além disso, o contato com histórias enriquece a linguagem. A linguagem por sua vez, constitui o pensamento, e vice-versa, constituindo, assim, a significação (ARAÚJO, 2009).

4. *O trabalho com textos narrativos voltados para a produção oral de histórias*

Partindo da crença de que o ensino e a produção de textos narrativos orais podem contribuir (não de forma exclusiva e isolada) para melhorar as habilidades linguístico-discursivas do aluno no âmbito da oralidade, lançamos mão de uma pesquisa-ação. Segundo Van Acker (2016), a pesquisa-ação está comprometida com ações orientadas para mudanças de acordo com objetivos e interesses que resultam de uma análise sobre a ação.

Essa opinião é compartilhada por Stake (2011), que defende que a pesquisa-ação começa com uma avaliação e leva a um estudo de si mesmo, dos recursos, das pessoas envolvidas. Ela envolve uma análise, por parte do pesquisador, de como algo poderia ser melhor e como ele próprio poderia ser melhor. Muito além da busca pelo conhecimento novo ou da compreensão de um fenômeno, a pesquisa-ação tem como objetivo principal o aprimoramento da ação pelo próprio responsável por ela.

A pesquisa foi aplicada em uma turma do nono ano de uma escola da rede pública do Maranhão, composta de 22 alunos (5 meninos e 17 meninas), maioria de classe média baixa. É bastante comum o abandono escolar no turno em que se deu este trabalho, e é também o turno com o maior índice de infrequência na escola e o que recebe o maior número de alunos envolvidos na criminalidade e no mundo das drogas.

Este estudo se desenvolveu ao longo de seis aulas de 100 minutos cada, e teve uma duração de dois meses. Nas semanas em que as aulas foram aplicadas, destinamos apenas dois quintos da carga horária semanal de língua portuguesa para a realização da pesquisa. As aulas envolve-

ram o trabalho com textos narrativos e descritivos voltados à produção oral de histórias para o alcance dos objetivos propostos. Como instrumentos de geração de dados, foram adotadas as gravações em áudio das aulas e um questionário do tipo aberto, aplicado após a última aula.

Ao longo da sequência de aulas, nos valemos de diferentes gêneros orais ou escritos (documentário, contos de fadas, lendas, contos e outros) em que textos narrativos e descritivos se faziam presentes (é importante conhecer também as características da descrição na produção de histórias). O resultado desse trabalho foi a produção oral de histórias, algumas delas com suporte inicial do texto escrito.

Iniciamos a primeira aula exibindo quatro vídeos curtos, produzidos por ex-alunos da escola, e que narravam ou descreviam fatos. Houve uma breve discussão sobre as semelhanças entre os vídeos. Em seguida, convidamos os alunos a formar grupos e a se aventurar a contar uma história improvisada, com início, meio e fim, baseada na observação de uma sucessão de nove imagens selecionadas por mim, docente pesquisadora da pesquisa.

Orientamos cada grupo a manter o foco no tópico, na coerência, nos personagens, de modo que ao terem concluído a história, os ouvintes compreendessem o que ocorreu durante e no final da contação, com cada personagem. Após o término da atividade e já na sala de aula, explicamos aos alunos que mostramos a eles imagens que entre si possuíam pouca relação semântica para que eles percebessem como é difícil produzir um texto sem levar em conta os elementos do texto narrativo. Objetivávamos na primeira aula, através dessa experiência, mostrar aos alunos a necessidade de se planejar toda produção textual, mesmo que fosse oral.

Questionamos ainda a todos os grupos suas opiniões sobre os pontos mais fáceis e mais difíceis de narrar e suas impressões da experiência de produzir uma história oral improvisada. Pedimos ainda que os alunos, durante a semana, de preferência nos mesmos grupos, escolhessem imagens na internet e, em casa, de forma planejada, produzissem uma história coerente, a partir das imagens, para contar para a turma na aula seguinte. Os alunos deveriam levar em conta sua experiência naquela aula com a história improvisada para não repetir os pontos que eles mesmos levantaram: a grande quantidade de espaços e de personagens dentro de um texto narrativo curto.

Na segunda aula, na sala de mídias, os alunos contaram, em grupo, suas produções aos demais, ao mesmo tempo em que mostravam a

eles as imagens, nas quais suas histórias se basearam. Os alunos, porém, optaram por oralizar as histórias que trouxeram escritas em seus cadernos. Limitaram-se a ler o que escreveram. Após a contação das histórias, os alunos assistiram a um vídeo intitulado “De costas pra rua”, um documentário com a presença de características dos tipos textuais injuntivo e narrativo. Através do vídeo, os alunos puderam ter contato com uma narração em primeira pessoa de uma história real sem idealizações (“ausência de era uma vez” e “viveram felizes para sempre”).

Os alunos fizeram anotações referentes ao tema, às pessoas ali retratadas e ao local onde se passa o relato. Ao término, esses três tópicos foram discutidos e os alunos compararam com os demais suas anotações, e discutiram seus gostos quanto ao prato. A aula terminou com uma atividade escrita sobre o vídeo e sobre os pontos discutidos.

A terceira aula começou com uma conversa sobre a aula anterior, em que buscamos verificar a memória dos alunos sobre o vídeo assistido. Em seguida, os alunos foram à sala de mídias e assistiram ao vídeo “Vida Maria”, uma produção regional do Nordeste sobre a educação e vida de uma garota do sertão, desde seu nascimento até sua morte. Após o término do vídeo, os alunos compartilharam suas opiniões e interpretação da ideia geral da história e houve uma breve discussão acerca dos elementos do texto narrativo aplicados ao que haviam assistido.

Na aula quatro, antes da apresentação do tema e do estudo do texto principal, como momento introdutório foi realizada a feitura de um origami de gato, como um estímulo para gerar nos alunos a curiosidade em ler o texto narrativo. Os alunos descobriram, ao longo da confecção, que figura estavam produzindo (um gato). Após esse momento, os alunos receberam um texto sobre a história do Gato de Botas. Os alunos leram a história silenciosamente.

Após a leitura, houve uma contação coletiva da história por meio de perguntas que fizemos aos alunos seguindo uma sucessão cronológica dos fatos, e a partir das respostas que nos eram dadas, a história foi sendo construída. Em sequência, houve a leitura de uma história sem conectivos temporais, com posterior debate sobre o texto e uma breve explicação sobre a função dos marcadores de tempo. Após a leitura do texto pelos alunos, pedimos que dois voluntários recontassem a história, fazendo as alterações que julgassem necessárias.

Após o relato por dois alunos, a turma recebeu o mesmo texto, mas agora com conectivos em negrito. Os alunos compartilharam suas

impressões das versões com e sem conectivos através uma discussão oral. Reforçamos que as expressões marcadas no texto recebido estavam ali para marcar a sucessão dos fatos. Em seguida, pedimos que os alunos escrevessem, em grupos, um parágrafo contando uma história sobre um dia na vida de um bicho preguiça, narrando a partir de uma frase inicial (Era uma vez um bicho preguiça...), lembrando de usar os conectivos temporais.

Iniciamos a quinta aula entregando aos alunos cópias da letra de uma paródia da música “Asa Branca” sobre o tema “Folclore”. Após a leitura silenciosa pelos alunos e em voz alta, houve uma discussão sobre o conteúdo e alguns trechos específicos do texto. Em seguida, cada aluno recebeu um texto sobre um personagem do folclore brasileiro. Os personagens eram variados (Boto, Saci, Curupira, Iara, etc.). Pedimos que eles lessem seu texto e em seguida trocassem com um colega. Após ler dois textos, cada aluno foi convidado a descrever oralmente um personagem do folclore, porém, sem oralizar o texto, atividade essa realizada com sucesso pelos alunos.

Após este momento, para encerrar a aula, pedimos que eles fizessem um desenho com base nos textos lidos e no conhecimento prévio e o pintassem conforme o personagem que descreveram, ilustrando as características deles. Eles foram incentivados a usar a criatividade na confecção dos desenhos.

O objetivo da última aula foi a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência de aulas em uma produção final de gêneros orais. Desta forma, na sexta aula os alunos, já com os desenhos prontos, e pintados, formaram duplas e trios e cada um com seu desenho, pensaram em conjunto e planejaram uma história escrita envolvendo seus personagens, levando em conta os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Após o momento de preparação, a contação ocorreu em rodízios. Quatro grupos ocuparam os quatro cantos da sala de aula, respectivamente, e os demais grupos agiram como ouvintes das histórias. Após a audição de todas as produções pelos alunos ouvintes, os papéis se inverteram para que a última rodada de contações ocorresse. Apesar de originalmente escritas, nenhuma das histórias foi simples leitura do texto. Os alunos aprenderam suas histórias e a contaram pelo menos quatro vezes aos diferentes alunos ouvintes. À medida que as histórias eram contadas, os a-

lunos também mostravam as imagens dos personagens que serviram de base para a produção.

5. Discussão e análise dos dados

As análises feitas se basearam na comparação dos textos iniciais oralizados na aula um e os demais textos produzidos nas demais aulas, principalmente na final. Os dados levantados a partir da aplicação dos instrumentos desta pesquisa levam em conta a sugestão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 167) de que ao se produzir gêneros ficcionais com o tipo textual narrativo, se observem os elementos do texto narrativo próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, “utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história”.

Partindo desta orientação, durante a análise dos dados gerados nesta pesquisa observamos: 1) Marcadores convencionais de contos de fadas; 2) Elementos do texto narrativo: personagem, espaço, narrador, enredo; e 3) Marcadores: conectivos temporais e textuais. Além dessas três categorias analíticas, ainda analisamos as respostas resultantes dos questionários respondidos pelos alunos participantes da pesquisa.

5.1. Marcadores convencionais de contos de fadas

Das sete produções iniciais improvisadas pelos grupos na primeira aula, cinco delas iniciam com um marcador convencional de contos de fadas (Era uma vez...) e seis delas terminam com finais felizes como em “*e ficou muito feliz*”, “*vai me acompanhar até meu último dia de vida*”, “*e me acompanhou minha vida todinha*”, “*e envelheceu com o cachorro*”.

Acredita-se ainda, em relação à conclusão das histórias, que em parte os alunos foram influenciados pela imagem final, de cores quentes, a qual traz uma senhora feliz com o cachorro dela, que pode ter sugerido um final feliz. Também verificamos a presença de valores idealizados dos contos de fadas em trechos da produção três da aula um: “*eu amava demais (...) eu vivi demais com meu amorzím, e meu Jubiscreudo, é... cresceu, (...) e me acompanhou minha vida todinha*”.

O “era uma vez” dos contos de fadas também são percebidos nas produções finais em quatro dos sete textos. Os finais felizes também são percebidos nas histórias que trazem como vilão o personagem “Cobra Grande”, uma vez que a história termina com a morte deste personagem. Esse personagem é também o mais presente nas últimas histórias. Temos então, finais felizes em “*o rio se tornou livre, aí as embarcações começaram a voltar pra lá e os pescadores teve os seus peixes*” (produção 1), “*consegui matar a cobra, aquela Cobra Grande*” (produção 3) e em “*Neguinho resolveu matar a cobra*” (produção 7).

Constatamos, porém, que houve menos finais felizes nos últimos textos, se comparados aos primeiros. Ao contrário da maioria das histórias da aula um, as histórias finais trazem alguns elementos, como o drama e a tragédia, que tornam os textos menos idealizados, porém igualmente ricos e prendem a atenção do ouvinte. Momentos de drama e tragédias são percebidos em vários trechos das histórias finais, como em “*contou que aquele cavalo que era muito importante tinha morrido, tinha falecido*” (produção 7); “*as duas acabaram morrendo com os seus próprios venenos*” (produção 1) e em “*um humo foi até o rio com as duas Vitória Régias e as matou*” (produção 2).

Ressaltamos que mesmo não solicitando a escrita de uma produção de conto de fadas, os alunos descrevem as narrativas utilizando elementos deste gênero específico. Acreditamos que isto ocorreu devido a remeterem as lembranças de infância ou dos primeiros anos escolares, pois os textos orais são deixados de lado no ensino fundamental e médio.

5.2. Elementos do texto narrativo

Mesmo durante as produções iniciais, percebemos que, no geral, os alunos têm consciência e conhecimento prévio de elementos que compõem os textos narrativos, pois eles puderam ser percebidos desde a produção inicial, porém com algumas deficiências.

Em regra, as produções da primeira aula contaram com uma **apresentação dos personagens animais** de três maneiras: 1) com a menção deles, como na segunda produção (“*Era uma vez, né Maria? um gato e um coelho, um gato e um coelho*”); 2) descrevendo a relação entre eles, como na produção um (“*se amavam muito e depois eles começaram a brigar*”); 3) por descrição de hábitos e gostos, na terceira produção (“*jubileu gostava muito de floresta, gostava de tar na floresta e ele não fazia*”).

a necessidade dele em casa não”). Em relação a um dos personagens humanos, houve apenas a menção a ele (“e esse homem pediu essa mulher em casamento”) na maioria das produções, seguida do desaparecimento do personagem em quase todas as histórias.

Segundo Gancho (2002), a descrição de personagens em uma narrativa pode envolver as mais diversas características: físicas (o corpo, a voz, gestos, vestuário); psicológicas (personalidade e estados de espírito), ideológicas (modo de pensar do personagem, sua filosofia de vida, visão política e religião); sociais (classe social, atividades sociais e profissão); e morais (se relacionam a um julgamento, em dizer se o personagem é bom ou mau, moral ou imoral). Na aula cinco, que tratou da apresentação dos personagens do folclore brasileiro, as descrições dos alunos conseguiram envolver os seguintes aspectos:

1) **Físicos:** na descrição do Boto: “*Ele é um animal (...) ele tem forma de golfinho, (...) ele se transforma em um homem e se veste de branco*”; da Iara: “*Ela era uma bela índia (...) uma bela sereia de beleza inigualável com cabelos negros e compridos*”; da Mula-sem-cabeça: “*Ela era uma burrinha. Ela não tinha cabeça. Ela tinha uma tocha de fogo*”; e do Curupira: “*tem um cabelo vermelho e os pés virados*”.

2) **Morais:** na descrição da Iara: “*despertava inveja em muita gente*”

3) **Psicológicos:** ao falar do Boto: “*Ele é inteligente*”

4) **Sociais:** ao descrever a Iara: “*Ela atrai pessoas para floresta*”; Lobisomem: “*ele vai atrás de sangue*”; e Mula-sem-cabeça: “*Ela era casada com um padre*”.

Porém, foi na aula seis que os alunos mostraram um melhor trabalho quanto a este ponto. Percebemos uma maior preocupação em apresentar os personagens e espaço de forma coerente e ainda em fazer uma conexão entre as personagens. Vejamos alguns trechos de três das produções finais quanto a estes aspectos.

Produção 2: “*Era uma vez a Vitoria Régia. (...) Ela tinha o interior verde, laterais rosas e flores grandes e rosas que brilhavam com a luz do luar, com o fim de tarde.*”

Produção 3: “*Era uma vez uma cobra venenosa que vivia no rio Amazonas, que ela era capaz de afundar barcos com pessoas dentro e até matar famílias que estavam dentro deste barco. Aí havia uma sereia que se chamava Iara, mas também era conhecida como Mãe d’água. Ela era uma sereia muito linda que ela era tinha a pele clara, é... e vivia no rio Amazonas.*”

Produção 7: “Era uma vez **uma Cobra Grande de olhos brilhantes que morava na Amazônia**. Lá na Amazônia, essa cobra tinha um amigo chamado **Neguinho**. **O Neguinho, ele morava na Vila Maria**. Nessa Vila Maria havia muitos animais. Esses animais era tipo um ritual.”

Os ambientes que compõem o **espaço** (rio, floresta, arco-íris, cidade), na maioria dos textos da aula um, são idealizados e mencionados algumas vezes, por indicação (*aí apareceu esse arco-íris – Produção 5*) e com descrições caracterizadas por no máximo dois adjetivos (*riacho muito lindo – Produção 1, um arco-íris, que era a aliança que Deus tinha feito por nós – Produção 3, floresta encantada, arco-íris bonito e maravilhoso – Produção 7*).

Na última aula, porém, os ambientes escolhidos para o desenrolar dos fatos (o rio e a floresta) não são idealizados, mas trazem toques realistas e fantásticos lado a lado. Na produção um dessa aula, vemos o fantástico em “*todas as embarcações que passavam por esse rio, ela virava*”, e o realista em “*esse rio ficou deserto... por causa que ninguém tinha coragem de passar por esse rio*”. Os alunos se preocuparam ainda em ambientar a história de forma coerente com os personagens do folclore (as histórias 3 e 7 se passam na Amazônia).

Em relação à **narração**, a grande maioria das produções apresenta narrador em terceira pessoa com preferência pela narração dos fatos no passado. Na aula um, houve apenas uma produção, a quarta dessa aula, que contou com duplo narrador: em primeira e em terceira pessoa. Na prática, foram produzidas duas histórias, simultaneamente narradas por dois dos componentes da equipe, o que pode ser percebido nos trechos “*nesse banho eu...*” (Blos (2007, p. 9 (aluno A)) e “*foi dar umas exploradas e lá encontraram...*” (aluno B)). Como os alunos em questão não atentaram ao que o colega falava, de modo a seguir com a narração a partir dos elementos que um e outro incluíam na história, a produção quando lida por completo apresentou-se incoerente.

Já no segundo texto oral da aula quatro, verificamos a presença do que Gancho (2002) chama de “narrador intruso”, aquele que, segundo a autora, julga o comportamento dos personagens. Ele pode ser percebido no trecho “*Muito bem pra cara dele*”. Em grande parte dos demais textos orais houve uma preferência por um narrador observador. No texto oral produzido pelo primeiro aluno voluntário na aula quatro, percebemos que, comparado ao segundo, ele se mantém fiel ao texto original, no sentido de não realizar julgamento algum em relação ao personagem, por exemplo.

Em relação ao **enredo**, em uma das produções da aula um, houve uma preocupação dos alunos em justificar a notável diferença entre os coelhos das imagens selecionadas por nós (“*o primeiro coelho morreu mas deixou filhos gêmeos*”), entre os cachorros (“*o cachorro também teve um filho*”) e em explicar a rápida passagem do tempo em relação à personagem humana (“*a meninazinha depois de certo tempo ela cresceu*”).

Já na aula quatro, verificamos uma melhora quanto ao enredo, com a adequação dos fatos de forma que representassem mais fielmente a realidade local e o contexto atual de muitos adolescentes (“*e foi para uma maratona de série*”, “*tomou um banho... com água fria*”). E apresentaram ainda um conflito, verificado em “*apesar de acordar cedo, tomou seu banho, se arrumou, não deu tempo de tomar café, pegou o ônibus e chegou atrasado na escola*”.

5.3. Marcadores temporais e textuais

Quanto ao uso dos marcadores observaremos o uso dos conectivos temporais e textuais. No que concerne aos temporais, analisamos o uso de todas as expressões indicadoras de tempo encontradas nas histórias: expressões (Era uma vez), conectivos, como conjunções e preposições, advérbios de tempo e tempo verbal, dias, meses, anos, e qualquer outra expressão de conotação temporal. Assim, observamos que os textos da aula um em sua maioria, como já visto em tópico anterior deste capítulo, utilizaram expressões como “Era uma vez”.

As histórias da aula um, de uma forma geral, possuíam períodos muito longos ligados com uso do encadeador textual “e”, totalizando 27 usos: seis vezes na primeira produção, quatro vezes na terceira, quatro vezes na quarta, sete vezes na sexta, e seis vezes na sétima. Os PCN (BRASIL, 1997), em seu rol de conteúdos considerados imprescindíveis para a conquista dos objetivos propostos no que concerne à produção de textos escritos, orienta a substituição do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí”, “então”, etc. por recursos coesivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade (BRASIL, 1997).

De uma forma geral, os textos orais ao longo da sequência de aulas tiveram preferência pelos conectivos “ai, então, quando, e depois”, percebidos, inclusive na última aula. Quanto ao uso de outras expressões de tempo, percebemos que, houve certo progresso em termos vocabula-

res. Enquanto na aula um os alunos utilizaram expressões sintéticas como “um dia, uma vez, certo dia, de repente”, para dar progressão temporal à história, na aula seis, houve uma maior presença de expressões sutilmente mais elaboradas. Verificamos o uso de “*um certo dia, todos os dias, no dia seguinte, houve um tempo, no final da história*” nos textos da última aula, expressões estas não verificadas na primeira aula e mesmo nos textos escritos da aula dois.

No geral, a quase totalidade das repetições de encadeadores foi percebida nas produções orais. As mesmas expressões supramencionadas pelos PCN, quando repetidamente recorrentes na fala, também podem ser repensadas e dar lugar a outros conectivos para que o texto se torne mais agradável e mais coeso. Quanto ao tempo verbal, o mais presente na maioria das histórias foi o passado, porém, os alunos preferiram não usar datas ou nomes de dias, e meses do ano (junho foi mencionado em uma produção da última aula por ser um dado relacionado a um dos personagens do Folclore presentes na história).

6. Análise dos dados gerados pela aplicação do questionário

Com o intuito de conhecer as impressões e opiniões dos alunos acerca da experiência geral sobre o trabalho com textos narrativos orais, foi aplicado um questionário após a sexta aula. A primeira pergunta feita foi: **Qual foi sua maior dificuldade em contar uma história improvisada?** Quatro obstáculos foram mencionados pelos alunos: o nervosismo, dificuldades quanto à criatividade, receio de a história não ser coesa e coerente, e dificuldades em como estruturar uma história.

Questionamos também: **Por que, mesmo planejando uma história em casa, ainda é mais fácil ler no caderno que contar oralmente?** Alguns alunos mencionaram a dependência do texto escrito e a comodidade do ler sobre o contar: “*olhando pro caderno a gente se sente mais seguro e não tem medo de errar*”, “*porque lendo a gente vai ter certeza das coisas e quando não tamos lendo não conseguimos falar sem gaguejar*” e “*porque quando nós vamos ler, a concentração tá toda no caderno e quando vamos contar não lembramos das coisas que tava escrita no caderno*”.

Também questionamos a eles: **Quando você planeja e decide previamente sobre uma história envolvendo um espaço, um tempo, personagens que farão parte de uma história, isso torna mais fácil ou**

difícil produzi-la? E todos concordaram que o planejamento torna mais fácil produzir uma história.

Na questão quatro, questionamos: **Que expressões você usaria para corrigir uma expressão que se repete na história abaixo? Reescreva o texto corrigindo com o que você achar necessário.** “Era uma vez um gato de botas. Aí ele queria ajudar o dono dele. Aí ele capturou um coelho e levou para o rei. Aí ele ficou feliz.”. Analisando as respostas, constatamos que a maioria dos alunos reescreveu o texto sem as expressões “aí”, tendo alguns alunos a substituído por “quando, então, e, pois, com isso, e por isso, certo dia”.

Na quinta questão, quisemos saber: **Você descreve os personagens nas histórias que produz (aspectos físicos, morais, etc.)?** A maioria dos alunos respondeu afirmativamente e alguns deles enfatizaram a importância do elemento personagens para a história, como em “por que nos ajuda a imaginar como são os personagens”, “se não a história fica pela metade”, e “por que fica bem explicado o motivo deles estarem na história”, e “pra entender melhor a história”.

A última pergunta foi: **Sobre a aula em que, em grupo, você contou uma história envolvendo dois personagens do folclore, você tentou evitar o uso da expressão “aí”?** Todos disseram que evitaram a expressão, justificando que ela torna a história chata e usar expressões repetidas vezes deixa a história sem sentido.

6. *Considerações finais*

Esta pesquisa partiu da hipótese de que as histórias fazem parte do universo dos alunos e que eles se identificam com o universo de contação de histórias, no entanto, com o passar dos anos escolares atividades envolvendo oralizações e contações de história são substituídas por histórias apenas escritas. Nos textos iniciais observamos que os alunos utilizavam bastantes expressões comuns à fala espontânea (aí, daí) como encaixadores na produção oral de histórias. Partindo desse pressuposto, buscamos por meio de uma sequência de aulas com foco no trabalho com as características dos textos narrativos e descritivos, minimizar a presença dessas expressões, substituindo-as por outros conectivos temporais e textuais.

Ao comparamos os textos iniciais e finais produzidos pelos alunos, notamos uma significativa melhora em relação à dependência do

texto escrito. Na aula seis, bem como ocorreu nas aulas dois e cinco, as histórias tiveram um apoio inicial do texto escrito, porém as produções da aula seis foram completamente contadas sem leitura ou consulta ao texto, o que mostrou uma grande independência dos alunos em relação ao que vinham demonstrando nas aulas anteriores.

Outro aspecto observado refere-se à extensão dos textos. As produções finais são, no geral, mais extensas, inclusive que a grande maioria dos textos orais e escritos produzidos a partir da aula dois. Nos textos finais, percebemos períodos mais complexos, com o uso de intensificadores e adjetivos anteriormente não usados por eles.

Quanto à descrição dos personagens e do espaço, percebemos um enorme progresso dentro dos textos narrativos orais dos alunos. Enquanto nas primeiras produções havia apenas menções aos personagens e o espaço era bastante idealizado, nas produções finais, os personagens foram bem apresentados, o espaço recebeu um toque fantástico, o que deixou os textos mais interessantes e ricos em detalhes e contribuíram para que as produções finais fossem mais coerentes que as iniciais.

Constatamos ainda que, em termos de objetivos desta pesquisa, os alunos, em uma comparação entre as produções iniciais e finais, usaram conectivos temporais e textuais, embora principalmente aqueles que já conheciam e costumavam utilizar. No entanto, mantiveram o uso de expressões da fala espontânea na maioria dos textos orais produzidos ao longo de toda a sequência de aulas.

Parte da bibliografia utilizada para este estudo envolveu a produção de narrativas orais por professores e crianças em idade pré-escolar e de nível fundamental I com fins lúdicos ou para elicitar a participação dos alunos. A importância do presente trabalho se dá em vista da carência de estudos envolvendo o trabalho com narrativas orais no ensino fundamental II. Esperamos que este trabalho contribua com outros professores, para que encarem a oralidade como algo além da fala e da simples participação oral nas aulas e para que vejam nos gêneros orais, tão pouco trabalhados em sala, tanto rigor e normas de funcionamento como nos gêneros escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. *A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto*. Tese (Doutorado em

Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

BLOS, Anelise Toni. *Narrativa oral: uma arte milenar*. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BROCKMEIER Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 525-35, 2003.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 5ª ed. São Paulo (SP): Ática; 2002. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/11102018092641Como%20Analisar%20Narrativas.pdf>. Acesso em: fev 2020.

MELO, Lélia Erbolato. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. *Calidoscópio*, v. 6, p. 20-7, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Texto e Ensino*, Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

SILVA, Paulo Nunes da. A expressão de valores temporais numa sequência narrativa. *Vidya*, v. 21, n. 37, p. 179-95, 2002.

SILVA, Rosimeire Cardoso Farias Soares da. *Histórias para ler o mundo*. Artigo científico. Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura do Centro de Estudos Latino-americanos sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1, p. 219-48, 1997.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, v. 51, n. 1, p. 39-79. São Paulo, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426> e www.ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em: mar 2020.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. *A Reflexão e a Prática docente*. Jundiaí. Paco, 2016.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001.

**O TWEET COMO UM GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL
MATERIALIZADO NO SUPORTE TWITTER¹⁷⁹**

Ana Claudia Oliveira Azevedo (UESB)

98anaclaudia@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

marciahelenad@yahoo.com.br

Dayana Junqueira Ayres (UESB)

dayana.ayres@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é caracterizar o *tweet* como um gênero do discurso que se materializa no suporte virtual *Twitter*. Para isso, baseou-se na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2016) a respeito dos gêneros do discurso, constituídos por três elementos principais, a saber, conteúdo temático, estilo e construção composicional. Foram utilizadas, também, as assertivas de Marcuschi (2008), que considera que todo gênero se materializa como texto em um locus físico ou virtual, isto é, em um suporte. Outra base para defender a categorização aqui proposta é o trabalho de Barth e Freitas (2015), no qual as questões de gênero e suporte no *Twitter* também são discutidas. O *corpus* observado neste trabalho é formado por capturas de tela de *tweets* de cunho didático, publicados por perfis diversos na rede social *Twitter*. A análise dos dados mostrou que o *tweet* é um gênero discursivo flexível, com conteúdo temático e estilo variáveis, o que confirma o pressuposto bakhtiniano de que a estabilidade nos gêneros é apenas relativa. Constatou-se, também, que a materialização de textos no gênero *tweet* só é possível por conta de seu suporte, o *Twitter*, que oferece possibilidades diversas de (hiper)textualização.

Palavras-chave:

Suporte. *Twitter*. Gênero *tweet*.

ABSTRACT

The objective of this work is to characterize tweet as a speech genre that is materialized in the virtual support Twitter. To this end, the investigation was based on the enunciative-discursive theory proposed by Bakhtin (2016) regarding the speech genres, composed of three main elements, namely, thematic content, style, and compositional structure. The work also presents assertions made by Marcuschi (2008), who considers that every genre is materialized as text in a physical or virtual locus, that is, in a support. Another base to defend the categorization proposed here is the work by Barth and Freitas (2015), in which the issues of genre and support in Twitter are discussed. The corpus observed in this work is constituted by screenshots of didactic tweets, published by diverse profiles in the social network Twitter. The data analysis showed that tweet is a flexible speech genre, with changeable thematic content

¹⁷⁹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

and style, which confirms the Bakhtinian assumption that the genres' stability is only relative. It also showed that the materialization of texts in the genre tweet is only possible because of its support, Twitter, that offers different possibilities of hypertextualization.

Keywords:

Support. Twitter. Tweet genre.

1. Introdução

No Brasil, principalmente a partir de 1995, grande atenção tem sido dada às teorias de gênero, devido ao fato de os documentos referenciais nacionais da época, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, já fazerem indicação explícita dos gêneros como objetos de ensino, como aponta Rojo (2005). Recentemente, os gêneros do discurso também foram estabelecidos como objetos de ensino pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), atual documento norteador da educação brasileira, que cita práticas e habilidades que envolvem o uso dessas diferentes formas de comunicação humana.

A noção de gêneros do discurso é utilizada para se referir a qualquer tipo de enunciado, seja ele falado ou escrito. As questões relativas a esse tema têm sido cada vez mais discutidas por estudiosos da Linguística, ainda mais no que se refere aos gêneros advindos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs. Neste trabalho, abordaremos duas dentre as muitas perspectivas teóricas que abrangem os estudos dos gêneros, a saber, a do teórico russo Bakhtin (2016) e a do linguista brasileiro Marcuschi (2008), que ressalta, ainda, a necessidade de discussão a respeito da categoria de suporte, *locus* físico ou virtual onde os gêneros se materializam em forma de textos.

No presente trabalho, lançamos nosso olhar para os textos de até 280 caracteres publicados na rede social *Twitter*, nomeados de *tweets*, a fim de caracterizar o *tweet* como um gênero do discurso que se materializa no suporte virtual *Twitter*. Observamos, mais especificamente, um *tweet* publicado pelo perfil didático da área de língua inglesa @EFEnglishLiveBR, de modo a analisar seu conteúdo temático, estilo e construção composicional e observar a relação desses elementos com o lugar de materialização desse texto, o *Twitter*.

O artigo está dividido em 4 seções, sendo a primeira delas esta introdução, na qual contextualizamos teoricamente nossa pesquisa e apresentamos nosso objetivo. Na seção 2, a seguir, discutimos, com mais de-

talhes, conceitos teóricos fundamentais para esta investigação, quais sejam, gênero e suporte. Na seção 3, expomos a análise de um *tweet* retirado de um perfil voltado para questões didáticas, a fim de demonstrar que se trata de um gênero discursivo cuja materialização só é possível por conta do suporte *Twitter*. Por fim, na seção 4, realizamos as considerações finais do trabalho.

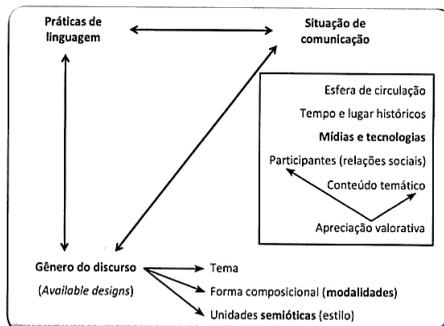
2. Gênero e suporte: conceitos e relações

Neste trabalho, partimos do tratamento dado aos gêneros do discurso em uma concepção sócio-histórica e dialógica, sob a ótica bakhtiniana. Segundo Marcuschi (2008, p. 152), a voz de Bakhtin “representa uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem”. Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com os postulados de Bakhtin (2016, p. 11), “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Na perspectiva de Bakhtin (2016), para estabelecer comunicação, os sujeitos empregam a língua em forma de enunciados – orais, escritos e, como acrescenta Rojo (2013), multissemióticos. Esses enunciados materializam-se a partir de três pilares: conteúdo (temático), estilo da linguagem e construção composicional. Conforme o teórico, “todos esses três elementos (...) estão indissolavelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

É necessário salientar a natureza sócio-histórico-cultural dos gêneros e, por isso mesmo, a sua heterogeneidade. Assim, paralelo ao surgimento de novos ambientes de interação, proporcionado pelas TDICs, emergiram os chamados gêneros discursivos digitais. Esses gêneros, com suas especificidades e inovações, segundo Rojo (2013), lançam desafios à teoria de gêneros do discurso de Bakhtin, de modo que a tríade bakhtiniana passa a ser integrada por formas composicionais multimodais e estilos semióticos diversificados, como mostra o esquema a seguir:

Figura 1: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos.



Fonte: Rojo (2013, p. 30).

Trataremos, agora, das três dimensões indissociáveis dos gêneros do discurso. Em primeiro lugar, abordamos o **estilo**, que consiste nas escolhas linguísticas, fraseológicas e semióticas (ROJO, 2013) feitas pelo falante. Segundo Bakhtin (2016, p.17), “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Além disso, todo e qualquer enunciado pode ser considerado individual quando reflete as vontades particulares do emissor; no entanto, isso nem sempre ocorre, tendo em vista que há gêneros que não são propícios a tal reflexo de individualidade. É o caso dos gêneros do discurso que exigem uma forma padronizada, tais como os documentos oficiais e de ordem militar (BAKHTIN, 2016).

De acordo com Bakhtin (2016), em cada campo da atividade humana, são empregados gêneros que correspondem às suas condições específicas; portanto, a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua determina não apenas o estilo, mas também o conteúdo temático e a construção composicional dos enunciados. O **conteúdo temático** corresponde aos temas ideologicamente conformados, isto é, às apreciações valorativas do enunciador a respeito de determinados elementos semântico-objetais, que se tornam dizíveis através dos gêneros (ROJO, 2005).

Aconstrução composicional, por sua vez, diz respeito às estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos que pertencem a determinado gênero. Assim, esse elemento refere-se à estrutura, ou seja, à “organização e o acabamento de todo o enunciado, do texto como um todo” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94), que torna o gênero visualmente reconhecível em determinados contextos socio-histórico-culturais.

Um autor que dialoga com as assertivas bakhtinianas é o linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2008). Segundo esse autor, cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação¹⁸⁰. Assim, embora o autor admita que todos os gêneros assumem uma forma, um estilo e um conteúdo, ele ratifica que é a função do gênero que o determina, e não a sua forma. Essa afirmação dialoga com a discussão feita por Bakhtin (2016, p. 18), que comenta que uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros, em virtude da sua funcionalidade, materializam-se em textos; por isso, necessitam de um lugar para sua concretização. A partir disso, o linguista apresenta o conceito de suporte, que seria “(...) um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). O suporte, segundo Marcuschi (2008), tem uma relação muito próxima com os gêneros que materializa, o que faz com que consideremos que as TDICs não geram apenas novos gêneros, mas também novos suportes.

Com base nisso, na seção a seguir, apresentamos a caracterização do *tweet* como um gênero do discurso, fundamentada nos pressupostos bakhtinianos, e a definição do *Twitter* como um suporte para esse gênero, a partir das considerações de Marcuschi (2008). Salientamos que, apesar de Freitas e Barth (2015) já terem realizado um trabalho que faz essa classificação, o *Twitter* passou por algumas atualizações, como o aumento do limite de caracteres – de 140 para 280 –, que tornam necessário um estudo mais atualizado do *tweet*, tendo em vista que alterações no suporte têm consequências no gênero.

3. Resultados e discussão: o *tweet* como um gênero materializado no suporte *Twitter*

Nesta seção, apresentamos a análise de estilo, conteúdo temático e construção composicional de um *tweet* publicado pelo perfil didático

¹⁸⁰ O termo “esfera”, presente nas traduções da obra bakhtiniana anteriores a 2003, é chamado, nas traduções mais recentes, de “campo”. Portanto, neste trabalho, usamos ambas as expressões como sinônimas.

@EFEnglishLiveBR¹⁸¹ – voltado para a divulgação de seu curso on-line por meio de publicações a respeito da língua inglesa –, a fim de demonstrar que o *tweet* é um gênero do discurso materializado no suporte *Twitter*. Vejamos, a seguir, o *tweet* investigado:

Figura 2: *Tweet* do perfil @EFEnglishLiveBR.



Fonte: *Twitter*¹⁸²

O *tweet* da figura 2, publicado no dia 17 de agosto de 2020, apresenta uma proposta de desafio de inglês que consiste em ordenar as palavras “She TV show to favorite her watch everynight likes”, a fim de chegar ao resultado “She likes to watch her favorite TV show everynight¹⁸³”.

O *tweet* em questão é constituído por três elementos principais: 1) as palavras, 2) uma *hashtag* e 3) um *link* que contém um GIF publicado no *sitegiphy.com*. Portanto, o **estilo** do *tweet* é constituído pela escolha de palavras, incluindo um termo coloquial (“e aí”), de uma *hashtag* e de um *link* – cujo GIF, apesar de ter sido publicado em outra plataforma, pode ser assistido pelo próprio *Twitter* –, o que comprova o postulado de Rojo (2013) de que, nos gêneros das novas mídias e tecnologias, o estilo

¹⁸¹ O *tweet* aqui analisado é parte do *corpus* da pesquisa de mestrado intitulada de “O gênero *tweet* com propósito didático: a (hiper)textualização de objetos de ensino”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia (Fapesb).

¹⁸² Disponível em: <https://twitter.com/EFEnglishLiveBR/status/1295480523473608704>. Acesso em: 5 mar. 2021.

¹⁸³ Em tradução livre: “Ela gosta de assistir seu programa de TV favorito toda noite.”.

é um elemento multissemiótico. É importante salientar que o uso dessas unidades só é possível porque o suporte *Twitter* oferece as opções de adicionar *hashtags*, *links* – mostrando uma prévia de seu conteúdo –, GIFs, imagens, vídeos, entre outras possibilidades. A seguir, discutimos, com mais detalhes, cada um dos componentes do estilo do *tweet* da figura 2.

A escolha linguística da expressão coloquial tem, provavelmente, a função de aproximar o leitor do texto, a fim de chamar sua atenção para a participação no desafio de inglês, destacado pela *hashtag*. Esta, por sua vez, funciona como um direcionador para outros lugares da rede social *Twitter*, visto que, ao clicar no *link* gerado automaticamente na *hashtag*, é possível ter acesso a outros *tweets* que contêm a mesma palavra-chave e, assim, acessar outros desafios de inglês. O *link* com o GIF, que também faz parte do estilo do *tweet*, dialoga com o desafio proposto na *hashtag*, uma vez que a frase dita pela garota do GIF (personagem da série *Shameless*), “*who’s ready for TV, guys?*”¹⁸⁴, está relacionada à frase que deveria ser ordenada, pois ambas dizem respeito a televisão.

Nesse sentido, observamos que o **conteúdo temático** do gênero *tweet*, que motiva as escolhas estilísticas e composicionais do enunciado, é baseado nas particularidades do usuário que o publica. Ou seja, por se tratar um perfil de curso de inglês, os *tweets* de @EnglishLiveBR são voltados para elementos semântico-objetais dessa área, de modo que a interação com seus seguidores tem como principal assunto a língua inglesa. Assim, no *tweet* da figura 2, o usuário propõe uma atividade (um #desafiodeinglês) de ordenação de palavras e utiliza um recurso multissemiótico – o *link* com o GIF, cuja legenda está em inglês – associado a essa proposta.

Em relação à **construção composicional** do *tweet*, destacamos que o limite de 280 caracteres é decisivo para a extensão curta do enunciado, não sendo possível, por exemplo, adicionar muitas palavras para serem ordenadas ou fazer uma longa explicação sobre o desafio. O fato de o *tweet* ser constituído pelas palavras (incluindo a *hashtag*) e pelo *link* demonstra que os pilares de construção composicional e estilo estão interligados, visto que, a depender do estilo individual, determinados elementos multissemióticos aparecem ou não na composição do enunciado.

Além disso, a estrutura do gênero *tweet* também é caracterizada por aspectos fixos, a saber, a foto de perfil, o apelido do usuário e o *user* introduzido pelo símbolo @ – acima do corpo do *tweet* –, além do horá-

¹⁸⁴ Em tradução livre: “Quem está pronto para a TV, pessoal?”.

rio, data e sistema/dispositivo de publicação, seguidos pelos botões de interação — na parte inferior do *tweet*. Esses elementos são estabelecidos pelo suporte *Twitter*, o que mostra que uma parte da construção composicional do gênero *tweet* depende do estilo do usuário e a outra parte já é pré-determinada pelo suporte.

A partir dessa análise, constatamos, com base nas considerações de Bakhtin (2016), que os três pilares do gênero estão interconectados, uma vez que o conteúdo temático dos *tweets* determina o seu estilo e construção composicional. Comprovamos, ainda, que o *Twitter* funciona como um suporte para a materialização de textos nesse gênero, uma vez que serve como um lugar virtual de fixação do *tweet* e tem um formato específico. Salientamos que esse suporte estabelece uma relação muito próxima com o gênero, de modo que o *tweet* só pode ser construído no suporte *Twitter*. Acrescentamos, também, que o acesso do *tweet* em seu suporte original possibilita ações como clicar em *links*, acessar perfis, responder, *retweetar* e curtir *tweets*, entre outras opções de interação e navegação.

4. Considerações finais

A análise do *tweet* mostrou que há uma estabilidade relativa no estilo, conteúdo temático e construção composicional desse enunciado, o que o caracteriza como um gênero discursivo digital flexível, visto que há espaço para a manifestação da individualidade de quem o produz. Além disso, concluímos que as diversas possibilidades multissemióticas de materialização do gênero *tweet* são proporcionadas por seu suporte, o *Twitter*, com o qual ele mantém uma relação de interdependência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

FREITAS, Ernani César; BARTH, Pedro Afonso. Gênero ou suporte? O entrelaçamento de gêneros no *Twitter*. *Revista (Con)Textos Linguísticos*,

v. 9, n. 12, p. 8-26, Vitória, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8888>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros dos discursos e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, Luiz José; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ____ (Org.). *Escol@Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36

_____; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

**O USO DE TECNOLOGIA:
PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

Luís Alberto Libânio Lima (IFTO)

luislla@gmail.com

Pollyana Vieira de Abreu (IFTO)

pollyana.vda@gmail.com

Luciane Silva da Costa (IFTO)

luciane.sdc@gmail.com

Táisa Resende de Moraes Vieira (IFTO)

taisa.vieira@ifto.edu.br

Eva Pereira da Costa (IFTO)

evinhacosta@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo evidencia que as tecnologias de comunicação e informação modificaram as relações interpessoais no mundo, e de forma significativa, o nosso cotidiano, intervindo em diferentes esferas da sociedade, principalmente no processo de ensino–aprendizagem. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre o uso da tecnologia relacionada aos conceitos de alfabetização e letramento de modo a compreender como estas podem contribuir para uma educação de qualidade desde séries iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, conforme estabelece Magda Soares (2009), bem como a pesquisa de campo com base na compreensão de recortes de postagens nas redes sociais. Dentre os resultados alcançados tem-se a percepção da influência do computador no processo de alfabetização e letramento. Destaque também para as atividades realizadas para o desenvolvimento das habilidades referentes ao uso do computador e celular, pois saber utilizar essas mídias tem se tornado essencial para realizar inúmeras tarefas simples do cotidiano, como no caso das crianças, a própria vida escolar.

Palavras-chave

Alfabetização. Letramento. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This article shows that communication and information technologies have changed interpersonal relationships in the world, and significantly, our daily lives, intervening in different spheres of society, mainly in the teaching-learning process. The objective was to bring some conceptions about the use of technology related to the concepts of Alphabet process and literacy in order to understand how they can contribute to a quality education since the first grades of elementary school. The methodology was carried out through a bibliographic review, based on the studies of researchers, who present knowledge on the subject, as established by Magda Soares (2009), as well as field research based on the understanding of clippings on social networks. Among the

results achieved there is the perception of the influence of the computer in the process of alphabet process and literacy. We also highlight the activities carried out for the development of skills related to the use of computers and cellphones, as knowing how to use these media has become essential to perform numerous simplified daily tasks, as in the case of children, school life itself.

Key words

Literacy. Alphabet process. Digital technologies.

1. Introdução

As cidades contemporâneas, circundadas de tecnologias, vem experimentando diferentes formas de relações sociais entre os seus usuários. Assim, para Lemos (2007), as redes sociais digitais permitem que os indivíduos interajam, leiam notícias, opinem, produzam conhecimentos. Nova forma de compartilhamento e de integração à sociedade. Com base nestes aspectos, as sociedades contemporâneas fazem seu cidadãos se tornarem envolvidos nas transformações sociais advindas com os avanços tecnológicos.

Note-se que a popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) refletem e recriam as experiências na sociedade, permitindo diferentes práticas sociais e canais de comunicação. Segundo Barros (2009), da mesma forma, as mídias digitais, principalmente, a internet, deixam de ser exclusivas do computador *desktop* e passam a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes e escolas, sendo neste último caso, responsável pela modificação na forma de ensinar, inclusive a leitura e a escrita.

No tocante ao ensino nas séries iniciais, vale a diferenciação entre a alfabetização e letramento: a alfabetização é o processo de aprendizagem, onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. (SOARES, 1998). Por isso, a metodologia ou técnica utilizada para o ensino é bastante relevante, para o adequado domínio da competência sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

O presente artigo se justifica nos aspectos relacionados à alfabetização e letramento com o uso de recursos tecnológicos.

Evidencia-se aqui que as tecnologias de comunicação e informação modificaram as relações interpessoais no mundo, e de forma significativa, o nosso cotidiano, intervindo em diferentes esferas da sociedade, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre o uso da tecnologia relacionada aos conceitos de alfabetização e letramento de modo a compreender como estas podem contribuir para uma educação de qualidade desde séries iniciais do ensino fundamental.

2. A construção metodológica da pesquisa

O presente artigo apresentou fundamentos na revisão bibliográfica e na pesquisa em rede social, uma vez que teve a finalidade de demonstrar a concepção da alfabetização e letramento no viés do uso das tecnologias, da mesma forma, objetivou-se analisar alguns recortes da rede social *Facebook*, sempre na esfera sociolinguística, consoante ao que estabelece Labov (2008).

Quanto à pesquisa bibliográfica, Meadows (1999) reflete o forte caráter aglutinador da busca do conhecimento. Enfatiza que o homem sempre foi movido pela intensa curiosidade e isso se traduz na incessante busca pelo conhecimento, fazendo dessa construção um processo social realizado a partir do trabalho e do esforço coletivo, neste caso, consoante aos conceitos estabelecidos pela professora Magda Soares (1998).

Como a pesquisa bibliográfica é um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa, a elaboração deste artigo justificou-se, preliminarmente, por elevar ao grau máximo da importância dos estudiosos do assunto (SANTOS, 2001).

No que diz respeito à pesquisa com fragmentos de redes sociais, destaque que segundo Franco (2009), o modo com que as informações são processadas, renovadas e disponibilizadas em meio eletrônico é de muita velocidade. E assim, os recursos que facilitam o acesso e uso da rede por várias pessoas, bem como a conexão com um ou vários sujeitos, constroem uma rede de relacionamentos muito eficiente. Nesse sentido, esta pesquisa interessa-se em avaliar a contribuição das redes sociais na disseminação da informação, no tocante ao letramento e alfabetização com tecnologias.

3. A conceituação de alfabetização

A palavra alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. E, por isso, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Numa perspectiva da história do Brasil, a alfabetização ganhou mais força e avanços (poucos), principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. E por isso, a escolarização, mais especificamente a alfabetização, transformou-se num instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país (MORTATTI, 2006).

Por conseguinte, configurou-se inclusive como uma expressão de liberdade, já que alfabetização também é promotora de cidadania:

“[...] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos de leitura e compreensão das relações entre sons e letras” e destaca ainda que ao utilizarmos a escrita temos a possibilidade de produzir nossos próprios textos, contar nossas próprias histórias e até reivindicar nossos direitos. (GONTIJO, 2008, p. 198)

Segundo Freire (1983), a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, e vai mais além, na *performance* da cidadania e da inclusão. Em uma perspectiva mais generalista, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações, sendo chamada de alfabetismo a capacidade de ler, compreender e escrever textos e a de operar números. Esse processo não se resume apenas na aquisição das habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento.

4. Breves conceitos de letramento

Conforme Ribeiro (1991), aprender a escrita somente faz sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e a sua participação social. Observa-se os exemplos de como os processos de escolarização e de alfabetização foram concebidos por Paulo Freire: como ato político e prática de liberdade. Destaque,

inclusive, o fato de que muitos países têm apresentado dificuldades para efetivar a transformação para a condição de cidadania de suas populações.

Nesta perspectiva, o letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, consoante ao preceituado por Kleiman (2008). Segundo a estudiosa, pode-se definir atualmente o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O conceito, portanto, enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento.

Torna-se possível relacionar o letramento com o desenvolvimento das sociedades, e para tanto, observa-se que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o 5 aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento. (TFOUNI, 2010, p. 23)

Para Soares (2016), ocorrem grandes dificuldades de abranger toda a complexidade do significado de letramento em um único conceito. Segundo a autora, letramento pode ser concebido como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; ou ainda, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

E por isso, letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Ademais, configura-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade. Em síntese, conforme Soares (2016), somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é urgente que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado, inclusive com a tecnologia.

5. A tecnologia no processo de ensino e aprendizagem

A revolução técnica e científica, segundo Fantin (2007) provocou mudanças, também, na relação escola–aluno, propondo como desafio a inserção das ferramentas midiáticas na educação. Sobre essa nova prática desafiadora para o ensino, em especial para a escola pública.

É importante destacar o fato de que as novas tecnologias, por si só, não são capazes de desenvolver o conhecimento dos educandos, entretanto, podem ser facilitadores do aprendizado. É possível utilizar muitas ferramentas tecnológicas para auxiliar no aprendizado dentro e fora da sala de aula. Como exemplo, temos os recursos audiovisuais que conseguem estimular a linguagem oral e escrita, explorar a capacidade visual e auditiva, porque são recursos que favorecem a motivação e o bom relacionamento entre os agentes (SOUZA, 2011).

Um outro exemplo, segundo Silva (2010), diz respeito ao uso dos recursos midiáticos, que podem revolucionar a educação, desde que escola e os educadores entendam que a tecnologia de informação e comunicação compreende recursos tecnológicos que envolvem computadores e redes, em destaque a internet, e que, por conseguinte, deverão estar à disposição dos educadores e também dos alunos para que o processo se desenvolva mais adequadamente.

Conceitualmente, também chamada de TIC, a Tecnologia da Informação e Comunicação, é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum, como o ensino e a aprendizagem (WARSCHAUER, 2006). E com isso, além de beneficiar a produção industrial, a TIC, pode também ser muito útil na potencialização dos processos de comunicação e na revolução do ensino e das pesquisas científicas:

As Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos. Quanto às escolas, as tecnologias da informação e comunicação e principalmente seu estudo devem permear o currículo do indivíduo e sua disciplina. (ALMEIDA, 2011, p. 36)

Ainda para Almeida (2011), o uso das TIC, com propósito da criação de uma rede de conhecimentos, favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional.

E por último, destaque também à tecnologia dos celulares, aliada com a *internet*, que é capaz de os hábitos e atitudes humanas. No cotidiano, vê-se o uso da internet e de vários recursos por meio do aparelho celular. Esta realidade é vista nos mais diversos ambientes, dentre eles a sala de aula, na qual tem se tornado muito exigido o celular como recurso tecnológico. E por isso, alinhar essa tecnologia aos conteúdos pedagógicos, tornou-se uma necessidade e um grande desafio para os professores, pois exige deles planejamento e treinamento previamente estabelecidos (KENSKI, 2007).

6. Recortes de redes sociais: perspectivas de alfabetização e letramento no viés da tecnologia

As prerrogativas e estudos de Rojo (2009) evidenciam que o momento atual da sociedade é favorável aos diferentes tipos de letramento, uma vez que sempre surgem novas modalidades de práticas sociais. Com pensamento similar, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) preceituam categoricamente:

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116)

A este respeito, tem-se o recorte de postagem no *Facebook*, na figura 1, que evidencia novos paradigmas quanto à inclusão digital de crianças:

Figura 1: Postagem sobre inclusão digital infantil.



O fragmento foi postado no *Facebook* no dia 30 de maio de 2013, obtendo um total de 15 (quinze) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*. Além disso, o total de 06 (seis) compartilhamentos. O teor da postagem remete ao esclarecimento da tendência de crianças serem consideradas “nativas digitais”. Observa-se, por conseguinte, conforme o que estuda Rojo e Barbosa (2015), que a ao lado do letramento por meio de material impresso, uma gama considerável de interações com as mídias digitais, principalmente nas redes ou *internet*, no caso específico do celular ou *tablets* para crianças em faixas etárias cada vez menores, um grande causador dessa revolução atitudinal.

Nesta perspectiva, independente da faixa etária, fale a conceituação de novas tecnologias, como no caso de Rodrigues (2006), que define “*webwriting*” como sendo o conjunto de técnicas que auxiliam na distribuição de conteúdo informativo em ambientes digitais. O estudioso confirma que a primordial preocupação do *webwriting* está relacionada à informação como um todo, ou seja, o fornecimento da informação com objetividade, fácil compreensão e navegabilidade.

E assim, na continuidade da pesquisa, por meio da Figura 2, observa uma rotina não generalizada, mas muito frequente no cotidiano das crianças, que dizem respeito à alfabetização e ao letramento, e consequente à leitura:

Figura 2: Postagem sobre aplicativos para leituras infantis.



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

O recorte teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 18 de abril de 2021, conforme se observa na Figura 2, em que ocorre um chamamento para a leitura infantil. Destaque, porém, que os

comportamentos e estratégias do leitor apresentam uma nova perspectiva, fugindo do tradicional que é o livro, e assim, ocorrem algumas especificidades quando a leitura é feita em contextos digitais, inclusive para as faixas etárias menores. E por isso, alguns destes espaços, gêneros e ferramentas estão gradualmente substituindo ou completando práticas discursivas do mundo não virtual, que anteriormente era dominado pelo livro e pelo presencial, como preceitua Braga (2013).

Ao se abordar os textos eletrônicos e o uso de linguagem adequada no ambiente virtual, é importante fomentar a discussão sobre letramento. Nota-se que os avanços tecnológicos vêm criando novos canais de comunicação e já provocaram grandes mudanças em diferentes contextos, como sociais, econômicos, educacionais e políticos; e, por conseguinte, possibilitam novas formas de interação por meio da leitura e da escrita (CASTELLS, 2000).

E neste pressuposto, o linguista David Crystal (2012), numa visão humanizada, aborda aquilo que se chama de uma verdadeira “revolução eletrônica”, a saber:

O computador mudou a natureza da nossa vida linguística. Nos primeiros anos e idade, tudo o que podíamos fazer era ouvir e falar. Por volta dos cinco anos, aprendíamos a ler e escrever. E era assim. Com o tempo vieram os computadores e os telefones celulares. Agora, milhões e milhões de pessoas usam teclados maiores e menores para se comunicar eletronicamente com todo o mundo. Até as crianças mais novinhas. Conheço o caso de várias, com três anos de idade, que conseguem encontrar as letras de seu nome num teclado e enviá-las para a tela do computador. Ainda não sabem escrever, mas já sabem digitar. (CRYSTAL, 2012, p. 195)

Em síntese, para Soares (2002) o letramento em contexto digital configura-se como um estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela. Para a autora, o letramento é vital na realização de práticas sociais para que o indivíduo seja capaz de compreender o que lê e para que possa se expressar em diferentes contextos por meio de linguagem adequada, até mesmo no contexto digital.

7. Conclusão

Compreendeu-se após término do artigo que as crianças precisam de uma adequada alfabetização e letramento, conjuntamente, pois os indivíduos considerados alfabetizados e letrados são capazes de interagir

por meio de diferentes gêneros textuais e consegue incorporar a prática da leitura e escrita no seu dia a dia.

Quanto ao processo uso das tecnologias, apreendeu-se neste artigo que elas são favorecedoras da democratização do acesso à informação, da troca de informações e experiências, da compreensão crítica da realidade e do desenvolvimento humano, social, cultural e educacional.

Torna-se necessário, neste contexto, a continuidade em novas pesquisas envolvendo o uso do celular, uma vez que a sua utilização é uma realidade presentes nos mais diversos ambientes, dentre eles a sala de aula, como recurso tecnológico.

Ficou evidenciado ainda que a revolução eletrônica demonstrada por linguista David Crystal (2012) influenciou gradativamente as nossas atitudes, pois para ele o computador mudou até mesmo natureza da nossa vida linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologia na escola*. [on-line], p. 69-73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

BARROS, D. M. V. *Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BRAGA, D.B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTELLS, M. A. *Sociedade em Rede*. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura). V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CRYSTAL, D. *Pequeno tratado sobre a linguagem humana: grandes conhecimentos para a vida*. Trad. de Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva, 2012.

FANTIN, M. Alfabetização Midiática na Escola. *VII Seminário Mídia, educação e Leitura*, 10 a 13 de Julho. Campinas-SP, 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acesso em: 10 nov. 2010.

FRANCO, A. de. Dez escritos sobre redes sociais. *Escola de redes*, p. 128, São Paulo, 2010

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ed. UNESP. 2001 a. Coleção Educação e mudança, v. 1, 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONTIJO C. M. M. *Alfabetização: teoria e prática*. Paraná: Sol, 2008.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*. O novo ritmo da informação. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMOS, A. *Cidade Digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MEADOWS, A. J. A. *A comunicação científica*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”*, 2006. Disponível em: <https://unijipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, 12 (5), p. 7-21, mai/ago 1991.

RODRIGUES, B. *Webwriting: Redação & Informação para a Web*. São Paulo: Brasport, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2001

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. *APASE*, Ano XI, n. 26, outubro de 2010.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo. Contexto, 2016.

SOUZA, R. P. F. *Tecnologias digitais na educação*. Campina grande: EDUEPB, 2011.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

OLHARES SOB “NA MINHA PELE”

Andreza Oliveira Rocha (UNEB)

andrezaoliveira5449@gmail.com

Marcos Aurélio Souza (UNEB)

marcosuesb@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a recepção do texto “Na minha pele” (2017), escrito por Lázaro Ramos, a partir dos comentários avaliativos da plataforma de compras Amazon.com, a fim de investigar a aproximação e o distanciamento dos leitores mediante a discussão racial. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, embasada por estudos bibliográficos, autores como Jonathan D. Culler (1997) são basilares para essa discussão, na medida em que se considera ler como negro um processo de construção a partir de leitura não hegemônica, bem como ler como mulher, que é a proposta levantada pelo autor. Além dele, a abordagem de Hans Robert Jauss (2011) sobre o cruzamento do horizonte de expectativas entre texto e leitor também fundamentam esse trabalho, junto com Djamilia Ribeiro (2017) e Chimamanda Adichie (2019) com estudos em torno da negritude. O processo de leitura de uma narrativa escrita por um homem negro reconhecido por seus trabalhos na mídia torna-se uma proposta convidativa à leitura como negro, todavia, ao problematizar episódios de racismo, alguns leitores demonstram se aproximar e defender a pauta, enquanto outros, refletem o quanto abordar o racismo no Brasil ainda é uma questão sensível e estranha para muitos.

Palavras-chave:

Leitor. Negritude. Lázaro Ramos.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the reception of the text “Na minha pele” (2017), written by Lázaro Ramos, from the evaluative comments of the Amazon.com shopping platform, in order to investigate the closeness and distance of readers through the racial discussion. As this is a qualitative research, based on bibliographic studies, authors such as Jonathan D. Culler (1997) are essential to this discussion, in so far as reading as black is considered a process of construction from a non-hegemonic reading, as well as reading as a woman, which is the proposal raised by the author. In addition to him, Hans Robert Jauss’s (2011) approach to the intersection of the horizon of expectations between text and reader also ground this work, along with Djamilia Ribeiro (2017) and Chimamanda Adichie (2019) with studies around blackness. The process of reading a narrative written by a black man recognized for his work in the media becomes an inviting proposal to read as black, however, when problematizing episodes of racism, some readers demonstrate to approach and defend the agenda, while others reflect how addressing racism in Brazil is still a sensitive and strange issue for many.

Keywords:

Reader. Negritude. Lázaro Ramos.

1. Na introdução da leitura

*Por que vocês não enxergam?
Por que vocês não escutam?
Por que não tem interesse em nos escutar?
(Lázaro Ramos)*

As tessituras que compõem a pluralidade de leitores dialogam com a múltiplas identidades dos indivíduos na sociedade. Roland Barthes, em *A Morte do Autor* (1984), sugere que os discursos de uma narrativa, sustentados mediante a linguagem, tomam sentido e forma na figura do leitor. Assim, considerando o texto “Na minha pele” (2017) como objeto de estudo para essa discussão, torna-se singular um olhar direcionado à recepção do livro, visto que, “a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino” (BARTHES, 1984, p. 64).

Para isso, os comentários avaliativos de clientes que compraram o livro “Na minha pele” na plataforma digital de compras da *Amazon.com.br* serão utilizados como fonte de dados. Apesar do intuito principal dos comentários ser a avaliação do serviço de atendimento, grande parte das falas giram em torno da avaliação do conteúdo proposto pelo texto e sobre o autor.

A obra em questão trata-se de uma narrativa escrita pelo ator, diretor e escritor, Luís Lázaro Sacramento Ramos, e, apesar da tentativa de não construir uma autobiografia, o texto apresenta características que dialogam com a escrita de si, desde o próprio título – “Na minha pele” – acompanhado de uma fotografia em meia face do autor, o desfecho, em que Ramos apresenta ao leitor algumas histórias de sua vida pessoal, com a infância na Ilha do Paty, na Bahia, até a construção da sua carreira como ator. Na obra, a história de vida do autor apresenta-se como elemento nortador para abordar episódios de preconceito, de enfrentamento do racismo estrutural, e sobretudo, do seu processo de construção identitária enquanto homem negro.

E é justamente sob essa ótica que os comentários coadunam com a reflexão em torno da possibilidade de ler como negro. Num cenário social, cultural, econômico e político de atritos ideológicos em evidência, os leitores perpassam por um olhar em torno da negritude, na medida em que vestem, ou não, a pele de um homem negro que escreve um texto para falar da negritude a partir de suas próprias experiências.

2. Lendo como negro

Pensar num leitor que lê como negro decorre a construção da identidade desse indivíduo enquanto pertencente ou não à hegemonia. Na medida em que as identidades dos sujeitos são influenciadas por uma conjuntura sócio-histórica, cultural e política, ler como negro era algo impensável por muito tempo, e, ainda hoje, traz consigo processos árduos de ressignificação de uma ideia de inferiorização em torno da negritude.

Ao abordar especialmente a identidade negra, cabe considerar que ela não é uma identidade fixa, assim como as identidades hegemônicas, mas, sobretudo, está atrelada a um imaginário construído sob o olhar do outro, um outro que detém poder social e econômico, e que, na medida em que possui autoridade sobre as instâncias de poder, também domina as concepções de leitura, tanto no espaço escolar, quanto nos textos, literários e não literários.

Ao longo da história, a identidade negra esteve atrelada a animalização, ao passo que o corpo negro carregou consigo o imaginário social de um corpo abjetificado, como ferramenta para o trabalho braçal. Com a abolição do sistema escravocrata e as teorias raciais que impuseram o ideal de mestiçagem como necessário para alcançar-se a branquitude, o negro continuou sendo visto como inferior, desprovido de cidadania e, sobretudo, de capacidade intelectual e cultural para compor uma organização social. Logo, o caminho para construir uma nação ideal perpassava pelo embranquecimento.

Desse modo, afirmar a identidade negra numa sociedade que não promoveu políticas de reparação das lacunas sociais deixadas pela escravização tornou-se uma tarefa espinhosa, marcada por processos de luta e de resistência para a desconstrução dos estereótipos acerca da negritude. Embora os movimentos contra o racismo sejam necessários, a ressignificação dessa identidade, que outrora, esteve atrelada à negatividade passa, sobretudo, pelo rompimento com ideias de inferioridade. Para isso, a potencialização da história, da cultura negra e de símbolos atrelados à negritude, são elementos singulares no processo.

Aqui, o texto “Na minha pele” possibilita olhares em torno de histórias múltiplas que circundam o imaginário social sobre as pessoas negras. Em *O perigo de uma história única* (2019), a escritora Chimamanda Adichie apresenta uma discussão em torno do imaginário social pré-concebido de nações e etnias, contada apenas por uma perspectiva. Quando se trata da identidade negra, o perigo de uma história única que

não concebe a multiplicidade dos sujeitos que a compõem, acarreta no silenciamento dessa pluralidade, além de nutrir estereótipos. “O problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos (...) a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas.” (ADICHIE, 2019, p. 26/27).

Destarte, ler como negro é fruto de uma construção social de resistência às formas de leitura que foram estabelecidas como dominantes e construídas à luz da hegemonia – branco, elitizado, homem e heterossexual, ao passo que esse mesmo modelo refletiu nas construções de leitores, autores e de personagens. Desse modo, pensar num indivíduo que ler como negro é pensar num indivíduo que não ler como branco, na tentativa de romper com padrões pré-estabelecidos, na medida em que toma consciência da história de sobrevivência dos negros, para pensar as relações de subalternização ainda vigentes.

Jonathan Culler, em *Sobre a Desconstrução* (1997) apresenta um estudo sobre “ler como mulher”, e apesar das discussões deste trabalho não abordarem especialmente o feminino, ler como mulher também é uma construção do sujeito enquanto pertencente ao gênero, que se difere de ler como um homem, ao passo que, elas foram culturalmente conduzidas para atenderem aos padrões de uma “mulher ideal”, silenciando a condição feminina a partir de uma experiência de leitura predominantemente masculina.

Logo, ler como negro abarca questões tão complexas quanto, visto que o sujeito é ensinando a ler como não negro, e aprende a ler como negro na medida em que concebe a identidade negra como parte significativa das identidades que compõem a sociedade. Ler como negro, assim como ler como mulher, é uma tentativa de romper com a leitura hegemônica dominante.

Junto à isso, os estudos de recepção de Hans Jauss em *A Estética da Recepção: Colocações Gerais* (2011) serão norteadores para a compreensão dos horizontes entre o leitor e o texto. Para ele, a relação do leitor com o texto é atravessado pela temporalidade do leitor e suas experiências, e pela relação do texto com o tempo histórico no qual os discursos foram construídos. Assim, a comunicação literária é o meio pelo qual o horizonte de expectativas do texto e as experiências do leitor se cruzam, o que pode ou não acontecer no processo de leitura. A percepção do cruzamento desses horizontes é significativa para observar como os leitores

res de “Na minha pele” acolhem ou não a discussão racial levantada no texto.

Visto que a construção de um olhar sensível à negritude perpassa pela construção social do que é ser negro – desde a consciência que o sujeito toma de si, de sua condição enquanto indivíduo pertencente a um dado grupo social, inserido em uma memória cultural, cultivada pelos seus ancestrais – cabe aqui demarcar que, a consciência da construção desse indivíduo como negro, e que, ao ler como negro toma posse de uma significância de si, não está moldada, pois foi negada por muito tempo ao longo da história, e ainda hoje é negada pela predominância de escritos e olhares não negros.

A exemplo, a literatura e a mídia sustentaram uma gama de personagens negros como subalternos, ou na condição de escravizados, ou, como amigos dos protagonistas, ou como indivíduos marginalizados. Cabe aqui apresentar o título de alguns clássicos como “Meu tio matou um cara” (2002), “Cidade de Deus” (1997), “Reinações de Narizinho” (1931) e “Sinhá moça” (1950). As obras citadas foram adaptadas para a TV, em filmes, série, e telenovela, respectivamente. O problema em torno dessas abordagens, é que constitui e alimenta valores negativos associados à negritude, e isso se perpetua no imaginário social ao longo do tempo.

Retomando Barthes (*Image, Music, Text*, p. 146, 148 *apud* CULLER, 1997, p. 41), “o texto é uma tessitura de citações tomada de inúmeros centros da cultura”, logo, ao considerar essa pluralidade, não somente o indivíduo negro ler como negro, o leitor não negro também assume a possibilidade de ler como negro, na medida em que toma consciência de seus privilégios e assume a pauta da negritude, não como forma de representação, mas como forma de apoio e de revisitação dos privilégios.

3. “Na minha pele” – um estudo de recepção

A fim de propor um estudo sobre a recepção do texto “Na minha pele”, as avaliações dos clientes que compraram o livro pela plataforma da Amazon serão norteadoras para se pensar em que medida os leitores constroem suas opiniões a partir de um olhar em torno da negritude, especialmente, como os leitores leem como negro.

A plataforma de compras da Amazon, de origem norte-americana, detém hoje no Brasil, um monopólio perante o mercado editorial, haja

vista o extenso catálogo bibliográfico, disponíveis à baixo custo, se comparada com outras editoras. O crescimento da plataforma, que hoje fornece uma variedade de produtos, intensificou a crise do mercado editorial brasileiro, de acordo com Ana Paula Simonaci, em *A Amazon e o declínio do mercado editorial brasileiro* (2020). Segundo ela,

A questão do livro no Brasil é urgente, desde o autor até a editora e as livrarias, o formato precisa ser ajustado entre os pares para não se render ao monopólio bilionário da Amazon, que cresce às custas do trabalho de profissionais sérios que estão pensando a cultura e a literatura brasileira. (SIMONACI, 2020, s/p)

Considerando a crise do mercado editorial, atender ao interesse do leitor tornou-se uma questão latente, sobretudo, por meio do entretenimento. É por esse viés que alguns comentários são construídos em torno do texto de Ramos, haja vista o interesse do público em conhecer a vida pessoal de uma figura midiática.

Camila Souto

5,0 de 5 estrelas Livro extremamente sensível. Recomendo!

Avaliado no Brasil em 27 de novembro de 2017

Já admirava Lázaro como ator, mas com esse livro, ele se revela, antes demais nada, um ser humano extremamente sensível, consciente, guerreiro [...]

Regiane Sá

5,0 de 5 estrelas Grande Lázaro

Avaliado no Brasil em 10 de dezembro de 2018

Se eu já era fã do Lázaro antes fiquei ainda mais depois de ler seu livro que conta a história de sua vida. [...]

Até 06/03/2021, o livro conta com 756 avaliações na plataforma, sendo 88% dos comentários avaliados com 5 estrelas - 5, a melhor avaliação, e 1 estrela a pior avaliação. A predominância de uma avaliação positiva está associada aos comentários que tangenciam a sentimentalidade do leitor. Culler (1997, p. 49) aborda a afetividade dos leitores na medida em que apresenta reflexões em torno do quanto, ao longo do tempo, a criticidade foi ocupando o lugar das “lágrimas ou pruridos”, ao passo que, a experiência de leitor tornou-se atrelada à experiência de interpretação.

Nas avaliações dos clientes, comentários como “boa leitura” e um “livro tão verdadeiro, tão cheio de sentimentos”, são frequentes:

Ana Ibiapina

5,0 de 5 estrelas Um tapa na cara!

Avaliado no Brasil em 20 de junho de 2018

Nunca gostei de autoajuda e biografias. Mas eu li um comentário de um amigo sobre o “Na minha pele” e não resisti. O livro é bom, fala do início

da carreira dele, ele narra como é ser vítima de preconceito racial, da dificuldade em ser negro no Brasil e sobre educar os filhos, João e Maria, nesse contexto. Apesar ser uma crítica social têm uma pegada levemente cômica. Empoderamento, novas vozes, sororidade, tudo isso com uma abordagem que nos atinge a alma.

Thaís Cristina

5,0 de 5 estrelas Sorri... Chorei... Ri dinovo... Mas me peguei chorando!

Avaliado no Brasil em 2 de agosto de 2020

Vestir essa pele, a nossa pele é uma viagem entre risos e choros, o diálogo que o Lázaro tem com o leitor nos dá uma sensação de intimidade e acolhimento, li o livro inteiro em 3 dias e o único defeito é q ele acaba rs tu sente as emoções que ele sentiu ao escrever, qndo conversa com sua mãe, qndo retrata as nossas vivências, nossas realidades são tão diferentes mas ao msm tempo tão iguais, a conexão que sentimos é inexplicável! Gratidão meu irmão, mto axé p nossa caminhada! Que Oxalá abençoe!

Além das entrelinhas dos comentários, a discussão racial é abordada em quase todas as avaliações. Desde comentários mais sutis, apenas avaliando a qualidade da abordagem como “reflexão necessária” e “indispensável”, até comentários elaborados, que fazem uma contextualização sócio-histórica brasileira no qual o livro foi construído.

Christianne Callado de Souza

5,0 de 5 estrelas Convite ao incômodo

Avaliado no Brasil em 12 de dezembro de 2018

Em outubro de 2007, ganhavam corpo no Brasil as chamadas políticas sociais afirmativas, como as cotas raciais nas universidades públicas, embora ainda provocassem ardorosas polêmicas. Naquele ano, nos EUA, o então senador Barack Obama começava uma vitoriosa caminhada que o levaria a ser o primeiro negro a ocupar a Casa Branca. Em 2017, ao sair Obama, após dois mandatos, uma onda ultradireitista varreu os Estados Unidos e trouxe Donald Trump, considerado a perfeita encarnação da supremacia branca, rica e conservadora. E, no Brasil de 2017, começava a gestação de políticos de direita comprometidos com uma estranha revisão de direitos e políticas afirmativas. “É muito mimimi”, diziam. [...]

Todavia, ao passo que os comentários bem avaliados elogiam a forma como o autor aborda os tensionamentos acerca do racismo a partir da sua subjetividade, os comentários negativos, apesar de constituírem menos de 15%¹⁸⁵ da avaliação, giram em torno da mesma vertente – a

¹⁸⁵ 8% em 4 estrelas, 3% em 3 estrelas, 1% em 2, e 1% com uma estrela. De acordo com a plataforma, “Para calcular a classificação geral de estrelas e a análise percentual por estrela, não usamos uma média simples. Em vez disso, nosso sistema considera coisas como se uma avaliação é recente e se o avaliador comprou o item na Amazon. Ele também analisa avaliações para verificar a confiabilidade.” (Disponível em: https://www.amazon.com.br/Na-minha-pele-L%C3%A1zaro-Ramosebook/dp/B073HQPW2X/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85C5%BD%C3%95C3%91&dchild=1&k

forma como o autor aborda o racismo mediante sua própria experiência, com ênfase no enfrentamento do racismo, não necessariamente, atribuindo a autobiografia, um espaço de maior destaque na narrativa.

João Marcelo Caneschi

3,0 de 5 estrelas Bom livro mas esperava mais

Avaliado no Brasil em 28 de setembro de 2017

Esperava que o livro falasse mais sobre a biografia de Lázaro e um pouco menos da questão racial. Não que esta questão seja menos importante, mas sim porque acaba sendo muito pouco falado de sua trajetória profissional, pela qual tenho uma grande curiosidade e admiração.

Nesse ponto, cabe destacar em que medida a negritude e a personalidade do indivíduo estão atrelados. Lázaro Ramos, enquanto homem negro que constrói sua identidade atravessado pelas questões raciais, inevitavelmente, aborda essa discussão em um texto marcado pela escrita de si. Ao passo que o processo identitário advém da subjetividade do sujeito, apresentar a negritude como um elemento preponderante em sua escrita dialoga com a personalidade desse indivíduo, haja vista que as questões raciais são indissociável à sua experiência.

O apagamento da cor, no discurso de um autor que se afirma enquanto negro e que é militante na pauta racial, é algo inimaginável. Cabe aqui destacar o quanto a personalidade e a escrita estão atreladas a cor, ao retomar, por exemplo, um dos cânones da literatura nacional, Machado de Assis que, apesar de ter denunciado em sua escrita as barbáries da escravidão, não se autodeclarou negro mesmo com seus escritos que criticavam os estereótipos atrelados à negritude. É notório que o tempo em que o autor escreveu atravessa esse processo de afirmação, todavia, a historiografia literária tradicional contribuiu para o apagamento da cor de Machado, a ponto de, na contemporaneidade, muitos leitores ainda não terem conhecimento de sua cor. Tratando-se de um escritor como Lázaro Ramos, tal apagamento ou desassociação da cor com a escrita autobiográfica não é algo possível, nem desejável para ele.

Fernanda Abreu

3,0 de 5 estrelas Meio chatinho...

Avaliado no Brasil em 6 de outubro de 2018

O livro, como o autor faz questão de frisar, não pretende ser uma autobiografia.

Ele conta um pouco de sua vida, mas sempre com o foco nos episódios de racismo – explícito ou velado – que involuntariamente protagonizou.

Acho que o tema merece realmente ser discutido, e o livro até dá uns “to-

ques” interessantes no leitor. Mas – e aí me desculpem o trocadilho –, talvez por não estar na pele de um negro, achei a leitura meio chatinha.

O comentário supracitado evidencia que, apesar do leitor considerar um olhar em torno da negritude, não necessariamente lê como negro. É o que Cuti discute em *O Leitor e o Texto Afro-brasileiro* (2012) em que, o leitor, que frequentemente leu sobre o negro sob a ótica da branquitude, tem a possibilidade de identificar-se com a literatura por meio dos autores negros, que, ao escrevem sobre as questões atreladas a cor, geram condições de “desidealizar o negro e o branco” (CUTI, 2012, [s/p]).

Nesse sentido, o comentário da leitora que afirma “não estar na pele de um negro”, e por isso, não se reconhece na abordagem feita pelo autor, enfatiza que ler como negro é uma construção social embasada na construção da identidade do indivíduo leitor. Logo, o leitor branco não se identifica na leitura de um texto que traz o negro como protagonista, e, quando isso acontece, assume o papel do outro, do colonizador, não do protagonista da narrativa.

Retomando Cuti (2012, [s/p]), a literatura possibilita a experiência da pessoa negra ao leitor que sempre leu como branco. É o que o autor chama de “despojar-se da brancura para experimentar a subjetividade negra”. Todavia, nem sempre essa experimentação acontece de modo empático, o que demonstra o estranhamento e a não aceitação do texto.

Alguns comentários demonstram ainda, o sentimento de frustração, ao passo que, ansiavam por outra abordagem. Apesar de reconhecerem a importância da discussão proposta pelo autor, as avaliações também demonstram a ausência de uma relação sensível com a pauta, na medida em que, salientam a existência do racismo, mas, distanciam-se da causa e não contribuem para o combate.

Evandro Lino

4,0 de 5 estrelas Na minha pele

Avaliado no Brasil em 19 de julho de 2017

Comprei o livro por admirá-lo como ator, mas senti que o livro faltou algo que não sei dizer. De qq forma valeu a experiência. Muitas das situações citadas são muito comuns, infelizmente.

ALINE BRANDAO

4,0 de 5 estrelas Bom

Avaliado no Brasil em 12 de agosto de 2018

Esperava mais, por ser de alguém com tanta inteligência ...mas o livro não me surpreendeu. Apenas afirma o que já sabemos e vivenciamos no dia a dia de nossa sociedade. Interessante leitura, vale apenas.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Comentários como os acima descritos reforçam a ideia de silenciamento dos processos de discriminação, ao passo que, a dificuldade em abordar o racismo e preconceito no Brasil estrutura-se na ausência dessas experiências nos discursos sociais. De acordo com Pinto e Ferreira (2014), “falar de raça no Brasil não faz sentido para a maioria das pessoas, pois não faz parte da boa linguagem e nem é considerado educado” (p. 260). Destarte, ler como negro torna-se um processo árduo, na medida em que, apesar de conscientes do racismo estrutural, nada se faz a respeito.

Enquanto isso, os comentários avaliados com 1 estrela apontam uma ideia de manipulação discursiva por meio do autor, que, na medida em que conta sua história, impõe um discurso militante sobre o racismo cotidiano, o que, segundo alguns leitores, não é algo tão bem avaliado.

Maycon Douglas

1,0 de 5 estrelas Muito vitimismo

Avaliado no Brasil em 28 de junho de 2017

Não contou nada de diferente do que já sabemos. Claro que racismo não é uma coisa legal, porém o "autor" se vitimiza demais, jamais recomendaria um livro desse para alguém.

Kmarada

1,0 de 5 estrelas Fraco

Avaliado no Brasil em 1 de janeiro de 2021

Livro tendencioso. Não traz uma visão, quer impor uma visão.

Ellminster

1,0 de 5 estrelas Livro medíocre. Vitimização total !

Avaliado no Brasil em 19 de julho de 2017

Livro ridículo !O autor fica se vitimizando o tempo todo. Típica política de minorias que só serve para aumentar ainda mais o racismo...

Os comentários que trazem o uso da expressão “vitimismo” dialogam com um movimento de inferiorização das lutas sociais por equiparação das desigualdades. Expressões como “mimimi” também são utilizadas para referir-se a pessoas que buscam, de alguma forma, serem beneficiadas através do discurso do racismo. Todavia, na medida em que indivíduos não negros não vivenciam experiências de exclusão e de inferiorização atrelados aos fenótipos negros, o discurso da vitimização cai por terra, pois não reconhece a memória histórica, nem parte de uma perspectiva vivenciada. Junto a isso, reflete as ideologias dos mais favorecidos, bem como dos seus pares. Djamila Ribeiro em *O que é Lugar de Fala?* (2017) diz que “o lugar social não determina uma consciência discursiva

sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” (p. 71).

Diego

1,0 de 5 estrelas Livro muito tendencioso

Avaliado no Brasil em 29 de setembro de 2018

Livro muito tendencioso, nada diferente do que pregam os atores dos dias de hoje... Narrativas que pregam a segregação de nossa sociedade.

Na avaliação que problematiza a ideia de segregação racial é possível inferir os vestígios dos discursos de coadunam com as teorias raciais impostas no período pós-abolição, considerando que, o processo de miscigenação constituiria uma identidade nacional apropriada a uma organização social, haja vista a distinção étnica e racial da sociedade brasileira, para as civilizações europeias. Entretanto, a ideia da mestiçagem silencia as lacunas sociais deixadas pela escravização, e, sobretudo, evidenciam a desigualdade social, na medida em que não reconhece que “partimos de lugares diferentes” (RIBEIRO, 2017, p. 53).

Amazon Customer

1,0 de 5 estrelas Muito ruim, vitimista

Avaliado no Brasil em 30 de dezembro de 2017

Péssimo, vitimista é aproveitador. Não gaste seu dinheiro com isso. Me arrependi. O cara é um aproveitador, não é sério... Triste, gostava dele como ator...

Cabe aqui destacar que, não ser negro não é um empecilho para que o leitor leia como negro, pois a consciência social e histórica é passível a todos. Desse modo, os comentários que apresentam elogios à abordagem de Lázaro Ramos demonstram leitores que leem como negro, na medida em que vestem a pele do autor para pensar acerca das problematizações raciais no Brasil, refletidas pelo cruzamento das expectativas do texto e das experiências do leitor, retomando Jauss(2011). Em contrapartida, nem sempre esses horizontes se cruzam, na medida em que a abordagem do texto é destoante da realidade na qual o leitor se insere, das experiências do indivíduo enquanto leitor, e enquanto sujeito social.

4. Considerações finais

O texto “Na minha pele”, pela própria organização do título, até a capa que traz o rosto do autor com expressão de seriedade e olhar direto para o leitor, ressoa como um convite a ouvir o que a pele negra vivencia no Brasil, que a pele não negra, não vivencia. É sabido que Lázaro Ramos fala de um lugar de privilégio, como ele mesmo descreve na narrati-

va: “Sou uma exceção, e história de exceção só confirma a regra.” (RAMOS, 2017, p. 11). Mas, observar como esse discurso chega a alguns leitores reflete o quanto o racismo no Brasil ainda é um assunto sensível à discussão, desde muitos leitores que reforçam a importância da abordagem, até os leitores que não receberam o texto de forma tão positiva.

Lázaro Ramos enquanto escritor trata-se de um autor múltiplo, que também é ator, diretor, apresentador, cineasta, e é reconhecido midiaticamente, visto que, as imagens desse sujeito são indissociáveis. Apesar de Ramos ainda ser o ator negro de maior representatividade na telenovela, por meio da sua escrita, ele faz do texto uma estratégia para narrar a sua história, enquanto homem negro que lê e escreve como negro. Logo, os discursos que perpassam o texto “Na minha pele”, são intencionalmente construídos, a fim de tensionar e de denunciar episódios de racismo no Brasil, nas palavras de um homem negro que é reconhecido pela população brasileira, que, alcançou esse espaço de visibilidade como ator, e que, por isso, tem um lugar de escuta significativo.

Ler como negro um texto escrito por um homem negro é uma abordagem que traz prós e contras. Os comentários positivos, que elogiam a escrita de Ramos representam leitores que direcionaram à narrativa um olhar a partir de uma leitura como negro, seja por identificação, seja por empatia e consciência das lacunas sociais. Em contrapartida, os comentários com avaliações menos positiva apresentam formas de leitura em que predominam um olhar hegemônico e um modelo eurocêntrico de sociedade, em que grupos são favorecidos, enquanto outros são discriminados e regularmente silenciados.

Na medida em que Ramos convida o leitor a ler “Na minha pele”, ele também evoca uma “leitura como negro”, ao passo que, vestir a pele negra torna-se uma possibilidade de sensibilização mediante o cruzamento dos horizontes do texto e do leitor. Enquanto isso, problematizar o racismo é tangente a tantas questões sociais que ainda não foram sanadas e que tampouco serão mediante a ausência de políticas públicas que almejem a equiparação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. de Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARTHES, Roland. A morte do autor. BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. de Antonio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.

CULLER, Jonathan D. Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo. Trad. de Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

CUTI, Luís Silva. *O Leitor e o Texto Afro-brasileiro*. Vinteculturasociedade uma perspectiva negra, 2012. Disponível em: <https://vinteculturasociedade.wordpress.com/2012/11/22/o-leitor-e-o-texto-afro-brasileiro/>. Acesso em: 03, mar. 2021.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: Colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampliada Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PINTO, Márcia Cristina Costa. FERREIRA, Ricardo Franklin. *Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra*. Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP – 9 (2), São João del-Rei, julho/dezembro/ 2014.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SIMONACI, Ana Paula. *A Amazon e o declínio do mercado editorial brasileiro*. Revista Rosa, 1ª série, nº 2, setembro/2020. Disponível em <http://revistarosa.com/2/a-amazon-e-o-declinio-do-mercado-editorial-brasileiro>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Outra fonte:

Na Minha Pele. Amazon.com.br. 2017. Disponível em https://www.amazon.com.br/Na-minha-pele-L%C3%A1zaro-Ramos-ebook/dp/B073HQPW2X/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=na+minha+pele&qid=1610112238&s=digital-text&sr=1-1#customerReviews. Acesso em: 06mar. 2020.

**OS MOMENTOS GENÉTICOS
DO MANUSCRITO DE “MEMORIAL DE AIRES”**

Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima (UFF)
fabianapatueli@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se trata de pesquisa sob a perspectiva da Crítica Genética da obra “Memorial de Aires”, de Machado de Assis. É com esse romance que o autor encerra uma carreira brilhante na literatura à frente da Academia Brasileira de Letras (ABL), que preservou a obra e a disponibilizou no seu sítio eletrônico. “Memorial de Aires” foi escrito em 1907 e publicado em livro em julho de 1908 pela editora Garnier. Nesta parte da pesquisa apontaremos os momentos genéticos do processo de escritura do romance, bem como as características materiais do manuscrito atinentes ao processo de escrita do autor, à sua publicação em livro e às demais intervenções identificadas em seu suporte físico e eletrônico.

Palavras-chave:

Crítica Genética. Machado de Assis. “Memorial de Aires”.

ABSTRACT

This work is about research from the perspective of genetic criticism of the work “Memorial de Aires”, by Machado de Assis. It is with this novel that the author ends a brilliant career in literature at the head of the Brazilian Academy of Letters (ABL), which preserved the work and made it available on its website. “Memorial de Aires” was written in 1907 and published in a book in July 1908 by Garnier. In this part of the research, we will point out the genetic moments of the novel's writing process, as well as the material characteristics of the manuscript related to the author's writing process, its publication in a book and the other interventions identified in its physical and electronic support.

Keywords:

Genetic Criticism. Machado de Assis. “Memorial de Aires”.

1. Introdução:

“Memorial de Aires” é o último romance do autor Machado de Assis. O manuscrito data de 1907 e sua publicação em livro se deu em julho de 1908 pela editora Garnier. O livro emula um diário, ou melhor, extratos de diário escritos entre 1888 e 1889 de um conselheiro que volta a viver no país após sua aposentadoria:

Ora bem, faz hoje um anno que voltei definitivamente da Europa. O que me lembrou esta data foi, estando a beber café, o pregão de um vendedor de vassouras e espanadores: “Vae vassouras! vae espanadores!” Costumo

ouvil-o outras manhãs, mas desta vez trouxe-me á memória o dia do desembarque, quando cheguei apozentado á minha terra, ao meu Cattete, á minha lingua. Era o mesmo que ouvi ha um anno, em 1887, e talvez fosse a mesma boca. [sic] (ASSIS, 1908, p. 3)

É notável e complexa a natureza da dimensão literário-histórica do livro machadiano. Contudo, no presente estudo nos ocuparemos do seu processo de escritura baseado nos testemunhos a que temos acesso. Sob esta perspectiva apontaremos as características do suporte material do manuscrito e proporemos os momentos genéticos da escrita machadiana à luz das edições em livro de 1908 e da edição crítica elaborada pela Comissão Machado de Assis (1977). Além disso, outras obras de apoio teórico crítico-genético também fizeram parte da pesquisa acerca do manuscrito, a saber: *As vozes sem boca no manuscrito do cenógrafo Machado de Assis: Esaú e Jacob* (2016) de Luciana Antonini Schoeps e *Esaú e Jacob e Memorial de Ayres: manuscritos que viajam* (2019) de Ana Cláudia Suriani da Silva.

O manuscrito de *Memorial de Aires* se encontra conservado e digitalizado no acervo da Academia Brasileira de Letras (ABL).¹⁸⁶ Assim, é por meio do sítio eletrônico da instituição que os apontamentos crítico-genéticos foram realizados e, da mesma forma, por meio do sítio eletrônico da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin¹⁸⁷ também pudemos ler a primeira edição do romance.

2. *As características materiais do manuscrito Memorial de Aires*

O manuscrito de *Memorial de Aires* foi encadernado em dois volumes (5 páginas não numeradas¹⁸⁸ e p. 2 a 200; p. 201 a 468), de acordo com a edição crítica elaborada pela Comissão Machado de Assis (ASSIS, 1977, p. 28). A escrita do romance foi conduzida no anverso de cada fólio que se deu em folha de papel almaço pautado, medindo 21,9 x 32,3

¹⁸⁶ Disponível em: <http://servbib.academia.org.br/arquivo/index.html>. Acesso em: ago. 2018-2021.

¹⁸⁷ Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018570#page/1/mode/2up>. Acesso em: 2018-2021.

¹⁸⁸ Indicaremos as páginas não numeradas por algarismos romanos de I-V. A numeração no manuscrito do romance propriamente dito se inicia pela numeração de página 2, a anterior embora não esteja numerada será considerada com a página 1 que é o início propriamente do corpo do romance.

cm¹⁸⁹ segundo Silva, que também destaca que o autor se valeu de materiais físicos distintos na composição do manuscrito:

Machado escolheu opções estáveis de papel de boa qualidade e utilizou mais de um tipo de papel para compor os dois manuscritos, já que alguns fólios são mais espessos e possuem marcas d'água, como a do fólio 41 de *Memorial de Ayres*, e a do fólio 324 de *Esaú e Jacob* (SILVA, 2019, p. 133).

O manuscrito foi disponibilizado no *site* da ABL após digitalização, realizada pela empresa Femade em 2004, cujas imagens possuem as seguintes propriedades eletrônicas, conforme apurou Silva (2019):

Dimensões: 1.738 x 2.590
Largura: 1.738 pixels
Altura: 2.590 pixels
Resolução horizontal: 200 dpi
Resolução vertical: 200 dpi
Compactação: JPEG
Unidade de resolução: 2
Fabricante da câmera: Kodak
Modelo da câmera: Alien (SILVA, 2019, p. 127)

A disponibilização do manuscrito no *site* segue os fólios sem numeração ao 468, totalizando 466 imagens, isto porque não foram disponibilizadas oito páginas do manuscrito, a saber: p. 5, 7, 132, 254, 304, 376, 406, 416. Silva informa que há nos versos dos fólios alguns registros de natureza tipográfica (2019, p. 146), todavia não especifica quais dos manuscritos (*Memorial de Aires e/ou Esaú e Jacob*) e quais páginas os mesmos poderiam ser encontradas.

A numeração dos fólios não é exata. Verifica-se que há páginas que não foram numeradas no início do manuscrito e no seu interior e há páginas replicadas e condensadas, tais como o exemplo a seguir: p. “8”, “8-a,” “9”, “9-a”, “125-127”.

O manuscrito foi escrito majoritariamente por caneta tinteiro de tinta de cor preta, tipo bico de pena conforme Schoeps (2016, p. 58). Encontramos também revisões do autor realizadas com lápis grafite, além dos registros dos agentes da tipografia ou editor em que foi impressa a primeira edição realizados com lápis grafite e caneta de tinta preta (p. 355 e 368).

¹⁸⁹ Medida de 21,8 x 32,3 cm de acordo com a Comissão Machado de Assis (ASSIS, 1977, p. 28).

Ainda acerca das inscrições tipográficas, Silva destaca também que algumas inscrições se refeririam provavelmente as alcunhas dos tipógrafos franceses que se revejavam na composição impressa do romance, notável tanto em “Memorial de Aires” quanto em “Esaú e Jacob”:

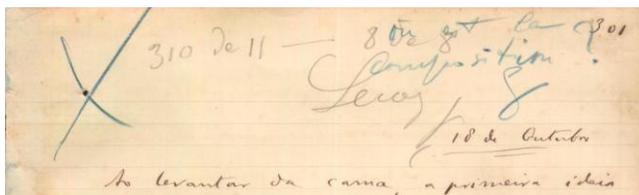
No anverso, há várias notações de caráter tipográfico em francês, a lápis grafite, as quais foram muito provavelmente realizadas, como veremos a seguir, pelos tipógrafos em Paris, no ato da composição da primeira prova dos dois romances: são datas, notações tipográficas e o que me parece ser nomes próprios como Manoël, Ferrer, Vauder, Leioy, Saavedra. Baumann, Béquin, Guezenne (?) [...] (SILVA, 2019, p. 140)

Entres os instrumentos utilizados para a realização de anotações e a escrita já relatados também identificamos inscrições feitas com lápis de cor azul (p. 301 e 338)¹⁹⁰. Sobre isso destaca Schoeps (2016, p. 79) que Machado de Assis parece já ter se utilizado de tal instrumento para anotação no manuscrito de *Esaú e Jacob* sobre o qual faz referência em carta a Hippolite Garnier, em 9 de novembro de 1903: “Maintenant, il a au *feuille* 16 une trasposition de fin de chapitre, que j’ai indiqué avec des numéros au crayon bleu”¹⁹¹ (ASSIS, p. 226).

No entanto, a pesquisadora relativiza que há nessas inscrições uma rubrica “g” que pode identificar outra pessoa, isto é, a um dos tipógrafos ou até mesmo ao H. Garnier.

Silva alerta que comparando as letras “p” e “t” das respectivas inscrições escritas com lápis na cor azul com a letra do autor, aparentemente sugere se tratar de outro par de mãos que as escreveu (2019, p. 141).

Figura 1: Extrato da p. 301 do manuscrito de Memorial de Aires (Assis, 1907)

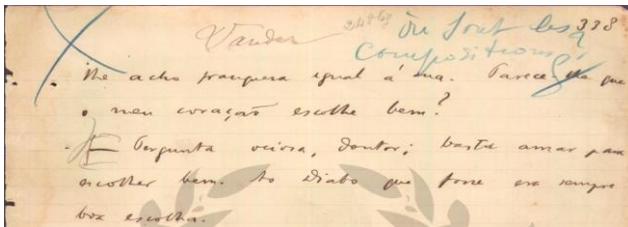


Fonte: ABL.

¹⁹⁰ Schoeps (2016, p. 79) também observa tais indicações tipográficas tanto em grafite quanto em a lápis de cor azul nos manuscritos de “Memorial de Aires” (1907) e “Esaú e Jacob” (1904).

¹⁹¹ Tradução do volume organizado por Paulo Rouanet: “Agora, há na folha 16 uma transposição no fim do capítulo, que eu indiquei com números em lápis azul”. (ASSIS, p. 226)

Figura 2: Extrato da p. 338 do manuscrito de Memorial de Aires (Assis, 1907)



Fonte: ABL.

Outras especificidades, tais como carimbos da ABL, também são encontradas no manuscrito de “Memorial de Aires”, mais precisamente no canto direito da margem superior (ex.: p. I, 41, 79, 111, 141, 180, 201, 241, 337, 441). Além disso, encontram-se também no canto direito da margem superior de algumas páginas do manuscrito rubricas escritas por meio de caneta de tinta preta e de lápis grafite (ex.: p. IV e 1) e há também o registro de um símbolo semelhante a uma pequena seta (ex.: p. III e 1). Observa-se também que foram aplicadas às imagens do manuscrito disponibilizadas no *site* da instituição a marca d’água digital com o símbolo parecido com o do carimbo.

Quanto à integridade do manuscrito, de maneira geral, encontra-se em bom estado de conservação e preservação, embora apresente vestígio de aplicação de fita adesiva e cortes significativos em algumas páginas. Também há a presença de furos na margem esquerda do manuscrito decorrentes da encadernação anterior, além de marcas nas páginas de dobraduras na horizontal, bem como a emenda de duas folhas diferentes. Já a página 5 (21,9 x 47,7 cm), que não consta no acervo eletrônico da ABL, é um exemplo de extensão diferenciada do suporte físico dos fôlios que foi identificada por Silva (2019, p. 138).

No manuscrito há algumas inclusões de ponto final a lápis na cor grafite às estruturas temporais que separam os registros do diário (ex.: p. 1, 9-a, 12, 20, 59, 239, 256, 280) que creditamos ao tipógrafo e/ou editor, tendo em vista que há coincidência de tal anotação às inscrições relacionadas a impressão da obra. Já quanto aos vocábulos revisados e acrescidos, entendemos ser tratar do autor.

E por fim observa-se que por ter havido tratamento de preservação do manuscrito com aplique de papel seda em alguns trechos (ex.: p. 1, 8-a, 144, 175, 326, 336, 361, 394), que podem sugerir mudança de cor

da tinta preta para grafite no meio eletrônico, a análise do material neste formato foi realizada em diferentes dispositivos e distintos graus luminosidade com a finalidade de evitar equívocos.

3. Os momentos genéticos da escrita machadiana em “Memorial de Aires”

Por meio das leituras acerca do romance nas suas versões manuscrita e publicadas, identificamos as seguintes etapas que contemplam a escrita e a revisão autoral (A, B, C), as indicações e correções dos tipógrafos e/ou editor (E, E’), as inscrições de origem incerta (D, D’) e a intervenção da ABL (F), com a descrição dos respectivos instrumentos utilizados.

Momentos genéticos	Descrição da intervenção	Tipos de ações	Página do manuscrito com as intervenções descritas
A	Escrita do manuscrito com caneta de tinta preta	–	I-V e I-468
B	Revisões autorais com caneta de tinta preta	Substituições, sobreposições, acréscimos e supressões.	III-IV, 1-5, 7-24, 23-30, 32-48, 50-103, 105-195, 197-276, 278-307, 309-337, 339-357, 359-361, 362-364, 366-368, 370, 373, 375-397, 399-422, 424-468
C	Revisões autorais com lápis de grafite	Substituições, sobreposições, acréscimos e supressões.	17, 40, 44, 51, 53-55, 57, 65, 67-68, 75, 77- 78, 82, 85, 92, 109, 116, [125-127], 130, 164, 187, 227, 242, 245, 258, 268, 271, 276, 278, 280-282, 285, 288-289, 291, 293, 296, 299-300, 320, 321, 324, 329, 332, 354-356, 360, 382, 387, 389, 424, 429, 431, 436, 442, 445, 449, 456, 459, 462, 467.
D	Discriminação de objetos ou páginas	Inserção de seta e rubricas no canto superior direito com caneta de tinta preta e lápis.	III, 1 e IV, e 1 (a lápis)
D’	Inscrições com lápis de cor azul	Anotações tipográficas e formulação de questão em francês e rubrica	301 e 338
E	Inscrições e assinaturas com lápis do tipógrafo/editor	Pontuação, anotações tipográficas e paginação.	III, V, 1-3, 6, 8-a, 9-a, 12, 14-17, 19-20, 26, 34, 38-39, 53, 59, 61-62, 70-73, 76-77, 79, 81, 83, 86, 88, 89, 90, 93, 108, 112,

Momentos genéticos	Descrição da intervenção	Tipos de ações	Página do manuscrito com as intervenções descritas
			128, 134, 153, 175, 194, 201, 212, 228, 239, 240, 255-256, 275, 279-280, 283, 293-294, 301, 322, 338, 368, 385, 397, 411, 431, 454, 467-468
E'	Inscrições por caneta de tinta preta do tipo-grafo/editor	Imposição de nomes, numerações e pequenas anotações	11, 114, 245, 338, 355, 361', 362, 368
F	Imposição de objeto digital pela ABL na configuração do manuscrito para o meio eletrônico.	Inserção de marca d'água do símbolo oficial da ABL	I-V e 1-468

No “momento genético E” foi identificado ponto final a lápis do tipógrafo ou editor sempre junto às anotações tipicamente tipográfica junto à identificação temporal de cada extrato e segmento textual. Todavia, como tal correção de pontuação não seguiu nos trechos que não houve tais anotações tipográficas, para o presente estudo a correção não é uma indicação de revisão propriamente dita. Muito embora tais correções se encontram na publicação em livro, isto porque em todos os subtítulos que o autor se esqueceu de pontuar foi impresso com o ponto final na sua primeira publicação em livro, independe da sua correção no manuscrito preservado pela ABL.

Outro exemplo de correção textual cuja indicação não está explícita no manuscrito foi do respectivo trecho a seguir, mas que pela amplitude de sua modificação não parece ter sido sem a anuência o autor. Fato que sugere que houve outros meios de comunicação entre as partes em que se deu a respectiva revisão:

10deDezembro

Carmo,—ou Carmita, Fidelia, - ou Dédé, como alguns familiarmente lhe chamam, - sabe já que Tristão resolveu partir no dia 24. Foi elle mesmo que lh'ò dise ~~hontem~~ em casa della (ASSIS, 1907, p. 354).

Versão pública do respectivo trecho (ASSIS, 1908, p. 203; 1977, p. 180):

10 de Dezembro.

Fidélia sabe já que Tristão resolveu partir no dia 24. Foi ele mesmo que lho disse em casa dela.

O referido trecho modificado sem ou com autorização do autor não foi recapitulado pela Comissão Machado de Assis, que concentrou seus esforços em trazer à luz as variantes textuais entre as edições em livro. Fato este que nos convida com olhos críticos a conhecer o mundo da escrita manuscrita do romance, ou seja, os caminhos que com a publicação em livro foram assentados e obliterados.

4. Considerações finais:

Na primeira edição em livro de “Memorial de Aires” confirma a forma grafada “D. Carmo”, redação unânime no manuscrito do romance, e mais que uma forma econômica de escritura emula adequadamente a escrita corriqueira de um diário. Fato é que se não for por um ou outro motivo, ou ambos, o texto do manuscrito de 1907 já proposto no formato de um livro desde a sua gênese, incluindo os parâmetros pré-textuais, muito foi conservado na primeira edição pública do romance.

Para tal o autor faz uso de alguns recursos para assinalar trechos que na edição em livro ganhará estilo especial, tal como sublinhado simples que o tipógrafo traduz em itálico; o sublinhado duplo curto ou traço simples alongado registrados no manuscrito parecem indicar a separação intertextual, reforçando o aspecto de diário, e o sublinhado duplo e algumas vezes triplo foram convertidos em versaletes pelos agentes tipográficos.

Não se sabe ao certo quando a escrita efetiva de “Memorial de Aires” começou, tendo em vista o entrelaçamento entre este romance e o anterior “Esaú e Jacob”, cujos traços de familiaridade em seus manuscritos vão além do conteúdo, mas do formato de escritura aplicada aos mesmos, conforme a pesquisa de Silva (2019, p. 146-7).

De qualquer forma, seu “último” romance anunciado como tal pelo autor, em carta a Joaquim Nabuco, em 7 de fevereiro de 1907, teria seu contrato assinado com a casa Garnier em 5 de julho de 1907 e uma das suas provas lidas por Mário de Alencar, conforme carta de agradecimento

enviada para Machado em 16 de dezembro de 1907. E depois de muitos atrasos, conforme desabafo de Machado de Assis em outras correspondências, o livro foi finalmente distribuído no país em julho de 1908. Desta forma, a barca de Petrópolis ganharia mais uma obra para a travessia ou “O resto aparecerá um dia, se aparecer algum dia (ASSIS, 1908, p. 1)”?

REFERÊNCIAS: BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: ABL, 1907. (Manuscrito digitalizado). Disponível em: <http://servbib.academia.org.br/arquivo/index.html>. Acesso em: ago. 2018-2021.

_____. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1908. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018570#page/1/mode/2up>. Acesso em: 2018-2021.

_____. *Memorial de Aires*. 2. ed. Rio de Janeiro; Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1977. (Edições críticas de obras de Machado de Assis, v. 10)

_____. *Correspondências*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1944.

_____. *Correspondência de Machado de Assis*. Coord. e orientação de Sergio Paulo Rouanet; org. e comentário de Irene Moutinho e Silva Eleutério. 2. ed. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: ABL, 2019. (Tomo IV: 1901–1904)

SCHOEPS, Luciana Antonini. *As vozes sem boca no manuscrito do cenógrafo Machado de Assis*: Esaú e Jacob. Orientadora Verónica Galíndes. São Paulo: USP, 2016. (Tese de Doutorado) Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-14032017-144107/publico/2016_LucianaAntoniniSchoeps_VOrig_V1V2.pdf. Acesso em: mar. 2021.

SILVA, Ana Cláudia Suriani da. Esaú e Jacob e Memorial de Ayres: manuscritos que viajam. *Machado Assis em Linha*, v. 12, n. 26, p. 125-60, São Paulo, jan.-abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/mael/v12n26/1983-6821-mael-12-26-125.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

**PADRÃO DA PROSÓDIA VISUAL DE GAYS CISGÊNEROS
NA PRODUÇÃO DE INTERROGATIVAS**

João Pedro Santana Luciano da Silva (UESB)

santana1307@outlook.com

Vera Pacheco (UESB)

vera.pacheco@gmail.com

Carmina Borges Rodrigues (UESB)

2019a0033@gmail.com

Warley José Campos Rocha (UESB)

warleycampos@live.com

RESUMO

A produção simultânea das expressões faciais e da fala tem grande função comunicativa e pode revelar características de um determinado grupo de fala (RODRIGUES; PACHECO, 2019). No presente estudo, sexualidade humana e prosódia relacionam-se como objetivo de investigar os movimentos faciais de homens *gays* cisgêneros na produção de interrogativas do tipo parcial (MORAES, 1998). Assim, levantamos a seguinte pergunta: há um padrão prosódico-gestual realizado por homens cisgêneros *gays*, especificamente na produção de sentenças interrogativas? Então, como hipótese, assumimos que *gays* cisgêneros são mais expressivos do que homens heterossexuais cisgêneros em relação à produção de interrogativas. Nesta pesquisa, em termos metodológicos, foram selecionadas interrogativas realizadas por quatro homens *gays* cisgêneros e, para fins de controle, interrogativas de quatro homens heterossexuais cisgênero, sendo todas retiradas de vídeos publicados na plataforma de *streaming* de vídeo *YouTube*. Isto posto, a análise gestual foi feita através do *software* Elan 4.9.1 (LAUSBERG; SLOETJES, 2009) e do sistema de código facial de Ekman e Friesen (1976), para a classificação dos gestos. Os resultados revelaram que não houve um padrão gestual específico de *gays* cisgêneros ao produzir interrogativas, apesar de os dados sinalizarem que o “grupo *gay*” foi em média 20% mais expressivo do que o “grupo hétero”.

Palavras-chave:

Gays. Interrogativas. Prosódia Visual.

ABSTRACT

The simultaneous production of facial expressions and speech has a great communicative function and can reveal characteristics of a certain speech group (RODRIGUES; PACHECO, 2019). In this study, human sexuality and prosody are related from the objective of investigating the facial movements of gay cisgender men in the production of interrogative sentences of partial type (MORAES, 1998). Thus, we raise the following question: is there a gesture prosodic pattern carried out by gay cisgender men, specifically in the production of interrogative sentences? So, as a hypothesis, we assume that gay cishenders are more expressive than heterosexual cishenders in relation to the production of interrogatives. In this research, in methodological

terms, questions from four cisgender gay men were selected and, for control purposes, questions from four heterosexual cisgender men, all of which were taken from videos published on the YouTube, a video streaming platform. Then, the gesture analysis was done using the software Elan 4.9.1 (LAUSBERG; SLOETJES, 2009) and the facial code system of Ekman and Friesen (1976), for the classification of gestures. The results revealed that there was no specific gestural pattern of gay cisgenders when producing interrogative sentences, although the data indicate that the "gay group" was on average 20% more expressive than the "straight group".

Keywords:

Gays. Interrogative Sentences. Visual Prosody.

1. Introdução

Na comunicação, é comum que, ao ouvir a fala do emissor da mensagem, o ouvinte se muna de aspectos que o ajudem a identificar características sobre o falante. Durante uma ligação por telefone, por exemplo, é possível supormos a faixa etária do interlocutor, bem como sua origem demográfica, sua posição social, seu nível de escolaridade e, até mesmo, questões ligadas à sua sexualidade. Decerto que, principalmente quanto à última característica, é possível estarmos corretos ou não quanto ao sexo ou, até mesmo, quanto à orientação sexual da pessoa que fala. Acreditamos que os julgamentos sobre a sexualidade de uma pessoa são produtos de uma construção social, dando suporte à normatização de como as pessoas devem se portar de acordo com a sua orientação sexual. Assim, cremos que é uma prática corriqueira relacionarmos, entre outras coisas, as formas de falar, de gesticular, de vestir, de andar, de se sentar com orientações sexuais específicas (heterossexualidade e homossexualidade).

Com vistas a investigar a validade desses fatores na suposta identificação da orientação sexual, encarregamo-nos de estudar os possíveis "gestos dos *gays*" na produção de interrogativas. Sendo assim, o presente estudo relaciona prosódia, gesto e orientação sexual e surge da seguinte pergunta central: é possível afirmar que, por meio dos movimentos faciais, há um padrão gestual próprio de homens *gays* cisgêneros ao produzirem interrogativas?

Norteados por essa questão, levantamos a hipótese de que homens *gays* cisgêneros são mais expressivos do que homens heterossexuais cisgêneros.

Para responder à pergunta central e testar a hipótese dela decorrente, temos como objetivo geral investigar os movimentos faciais pre-

sentes em interrogativas produzidas por homens *gays* cisgêneros. Para alcançar esse objetivo, mapearemos os movimentos faciais realizados por homens *gays* cisgêneros e compará-los com os gestos faciais realizados por homens héteros cisgêneros. Nossa discussão se desenvolverá a partir da comparação entre os gestos realizados por esses dois grupos de sujeitos.

Para fins de organização, estruturamos o trabalho, além desta introdução, em outras cinco seções, a saber: referencial teórico; metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências.

2. Referencial teórico

2.1. Sexualidade humana

É importante apresentarmos conceitos sobre sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, pois serão recorrentes e fundamentais na discussão. Ademais, seu bom delineamento conceitual é necessário, especialmente, para que não haja equívocos de uso e compreensão na análise.

Desse modo, “sexo”, mais especificamente, “sexo biológico”, segundo Reis (2018, p.18), está relacionado “(...) às características biológicas que a pessoa tem ao nascer . Podem incluir cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros”. Assim, enquanto sexo biológico diz respeito às genitálias dos seres, sendo uma determinação puramente genética e anatômica, é comum que essas determinações não atendam às expectativas sociais do gênero que uma pessoa se identifica. Sobre gênero, Reis (2018) afirma que o conceito foi formulado na década de 1970, buscando explicar que há uma dimensão social, guiada pela cultura de um povo, que considera as possibilidades de agirmos como homens e mulheres, sob a ideia de masculinidade, feminilidade etc. Ou seja, gênero está ligado às ideias de “masculino”, “feminino”, “afeminado” etc.

Com isso, é importante falarmos sobre identidade de gênero e suas possibilidades. É possível que uma pessoa se identifique (ou não) com o gênero que lhe foi atribuído antes do/no nascimento, uma vez que essa atribuição, muitas vezes, é determinada pela característica biológica do indivíduo. Trazemos um exemplo: um ser que nasceu com pênis é considerado uma pessoa do gênero masculino, um homem. Este mesmo indivíduo, ao longo da sua vida, pode se identificar com esse gênero, com

seu o sexo biológico, ou não. Neste sentido, falamos sobre identidade de gênero, que, segundo Princípios (2006 *apud* REIS, 2018; p. 25), é “(...) uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa , que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento incluindo o senso pessoal do corpo (...)”.

Tais experiências individuais do gênero de uma pessoa podem ser chamadas de cisgeneridade, transgeneridade etc. Pessoas cisgêneros (doravante cis, prefixo oriundo do latim que significa “no mesmo lado que”) são aquelas que se identificam com o gênero atribuído no nascimento do indivíduo (REIS, 2018). Em uma posição oposta, pessoas transgêneros (ou trans, quando se quer se referir ao grupo de transgêneros, transexuais e travestis) não atendem a tais expectativas sociais de gênero que lhes foram determinadas antes do/no nascimento.

É nesse cenário de profundas modificações internas e externas das pessoas trans que optamos pelo rigor metodológico de estudarmos, nesta pesquisa, apenas sujeitos *gays* cis, uma vez que, ao delimitarmos esse subgrupo de sujeitos, respeitamos a existência de homens *gays* trans e suas performances linguísticas ainda pouco investigadas.

Por fim, tratemos da categoria “orientação sexual”, que jamais se confunde com identidade de gênero, tampouco é determinada pelo sexo biológico ou gênero do indivíduo. Apesar de a orientação sexual ser, equivocadamente, tida como um determinante do gênero, heterossexualidade, bissexualidade, homossexualidade, pansexualidade, entre outras possibilidades de orientações sexuais não “anunciam” se um homem é homem ou se uma mulher é mulher, assim por diante. Reis (2018, p. 33) afirma que orientação sexual é uma “inclinação involuntária de cada pessoa em sentir atração sexual , afetiva e emocional por indivíduos de gênero diferente, de mais de um gênero ou do mesmo gênero.” Essa inclinação não obedece a um grau de intensidade. Nesse sentido, é inviável afirmar se alguém é menos ou mais homossexual (*gay* ou lésbica), heterossexual, bissexual, e assim por diante.

É comum encontrarmos pesquisas, como de Gaudio (1994), Barbuio (2016), entre outros, em que os autores estudam as performances linguísticas de homens *gays* pelo crivo do gênero, ou seja, lidando com a relação orientação sexual e masculinidade/“afeminilidade”. Vale ressaltar que, neste presente trabalho, a discussão levantada tem o propósito (re)conhecer possíveis fatores prosódicos comuns aos homens *gays* cis,

desconsiderando noções de masculinidade, entre outras, sobre os sujeitos pesquisados.

2.2. Prosódia e gestos: considerações fundamentais

Antes de apresentar as definições sobre prosódia, é importante delimitarmos o termo, destacando nossa perspectiva do que entendemos sobre o fenômeno. Nootboom (1996) afirma que o termo tem origem no grego antigo e diz respeito às canções tocadas com instrumento musical. Mais tarde, ele foi designado como “ciências da versificação” e “leis da métrica” que orientavam o poder de modulação da voz humana (NOOTBOOM, 1996).

É de comum acordo que alguns autores, como Fox (2000), Barbosa (2019) e Pacheco (2006), entendem que há dois extremos sobre aquilo que está para além de uma análise puramente segmental. De um extremo, a prosódia é vista em uma relação com o que está sendo realizado no enunciado por si só, ou seja, uma concepção fonética do termo. De outro lado, sob uma ótica fonológica, o termo é entendido de forma abstrata, sem relação com a realização do que está presente no enunciado. Esses autores evidenciam a importância de delimitar essas duas concepções, que, apesar de fazerem parte de perspectivas diferentes, estão em lados opostos de uma mesma “moeda”.

Barbosa (2019) reforça que os estudiosos em prosódia não estão interessados no que se diz, mas como se diz. Logo, aqui está o cerne da relação prosódia e gestos, assunto que será discutido nesta subseção. Em outros termos, para nós, os gestos são importantes, pois funcionam como uma ferramenta que modulam como os enunciados estão sendo realizados.

No presente trabalho, entendemos que gestos englobam os movimentos e posições dos membros superiores (mãos, braços, ombros, cabeça, partes da face), como proposto por Dias (2018), mas, em função de uma escolha metodológica, propusemo-nos analisar exclusivamente os movimentos faciais porque os dados são naturalísticos e por vezes não é possível avaliar o movimento do corpo.

Algumas contribuições que associam fala e gesto foram trazidas por alguns autores, como McNeill e Duncan (2000). Na obra, os autores afirmam que fala e gesto estão relacionados sistematicamente, garantindo que esse último é significativo, co-expressivo (expressando a mesma i-

deia resultante daquilo que se diz) e sincronizado com a fala. Ou seja, ambos fenômenos são fundamentais no processo de comunicação entre indivíduos.

Para que pudéssemos classificar as expressões faciais produzidas pelos sujeitos da pesquisa, tomamos como base o sistema de códigos de ações faciais trazido por Ekman e Friesen (1976). O Código de Ação Facial (*Facial Action Code – FAC*) foi pensado para dar conta de inferir as emoções de um indivíduo por meio da descrição dos seus movimentos faciais.

O sistema, também utilizado por Dias (2018), Pacheco (2011) e Rodrigues e Pacheco (2019), descreve as expressões da face de uma pessoa com base nas ações que cada músculo do rosto é capaz de fazer. Isto significa que, em cada músculo, são possíveis movimentos variados. Ekman e Friesen (1976) denominam as ações de Unidades de Ação (*Action Unity – AU*).

Moraes *et al.* (2010 *apud* DIAS, 2018) trazem que a prosódia é produzida e percebida por pistas multimodais, seja pelo estímulo sonoro e/ou visual. Alguns autores, a exemplo de Dias (2018), Krahmer e Swerts (2007) e Dias, Pacheco e Oliveira (2017) evidenciam que os movimentos corporais e faciais são importantes à comunicação, tendo papel central na inteligibilidade quando o estímulo sonoro é omitido, por exemplo.

Dias (2018) ao estudar a relação prosódia e gesto, atestou que a interação dos sinais acústicos e visuais na produção de interrogativas evidenciam a existência de um fenômeno que surge da relação prosódia e gestos: a prosódia visual ou, mais especificamente, a prosódia gestual. Também, Pacheco (2011) analisou a relação dos gestos (movimentos faciais e corporais) na percepção da fala com ênfase e atenuação e constatou que, sem o estímulo visual ou sem a sincronia dos sinais visuais e acústicos, há um comprometimento na percepção das variações prosódicas analisadas. Além disso, Rodrigues e Pacheco (2019) investigaram a variação do comportamento gestual, voltada à produção de ênfase, de jornalistas em diferentes situações televisivas. Dessa forma, tais estudos mencionados nos mostram que os estudos em prosódia e gesto são/estão cada vez mais presentes nos meios acadêmicos.

Portanto, evidenciamos que gestos (de qualquer tipo, movimentos faciais, manuais e corporais) não são movimentos aleatórios. Eles complementam o conteúdo enunciativo e acompanham a composição prosódica da fala.

3. Metodologia

Para realizar esta pesquisa, procedemos com a seleção dos sujeitos e, posteriormente, dos materiais para a análise. Seleccionamos oito pessoas públicas, cujos nomes circulam nas fontes midiáticas e são consideradas celebridades. O motivo da escolha se deu pela disponibilidade das ocorrências, que estão dispostas a nível público, e pelos sujeitos serem conhecidos publicamente dentro do território brasileiro.

Assim, os sujeitos pesquisados foram divididos em “grupo gay” e “grupo hétero”. Para o “grupo gay” seleccionamos: 1) Phabullo Rodrigues da Silva, mais conhecido como Pablo Vittar (porém, na condição de não *drag*, ou seja, desmontado), artista musical, de 26 anos (sujeito 1); 2) Jean Wyllys, ex-deputado federal e ex-participante de um *reality show* e professor universitário, de 46 anos de idade (sujeito 2); 3) Eduardo Caramo, 31 anos, *youtuber*, apresentador e designer gráfico (sujeito 3); e Filipe Oliveira, *youtuber*, apresentador e escritor brasileiro de 32 anos.

O “grupo hétero” foi composto por 5) João Gordo, músico e repórter, 56 anos (sujeito 5); 6) Danilo Gentili, apresentador e comediante brasileiro, 41 anos de idade; 7) Luciano Huck, 49 anos, produtor e apresentador de um programa da televisão brasileira; e 8) Marcos Mion, escritor, empresário, ator e apresentador de 41 anos. O grupo composto pelos homens héteros é tido como um grupo controle porque consideramos que os sujeitos têm orientação sexual em uma extremidade oposta à dos sujeitos *gays*. Com isso, todos os sujeitos atendem aos critérios essenciais à investigação: são homens cis, maiores de 18 anos e pessoas públicas¹⁹².

Partindo do pressuposto de que gestos e fala estão relacionados, o *corpus* é composto por entrevistas, apresentação de conteúdos variados etc. disponíveis em vídeo na plataforma de *streaming Youtube* (<https://www.youtube.com/>). Nelas, optamos apenas por sentenças interrogativas do tipo parcial, que, conforme Moraes (1998), interrogativas do tipo parcial iniciam-se com pronomes interrogativos (que, quem, quantos etc.¹⁹³) e não necessitam de “sim” ou “não” como resposta, como em “Qual vacina é a melhor?”.

¹⁹² As informações relacionadas às profissões, idades etc. trazidas sobre os sujeitos foram retiradas dos resultados da plataforma de pesquisa Google (<https://www.google.com/>).

¹⁹³ Apesar de algumas gramáticas normativas, como a de Cunha e Cintra (2013) e Sarmiento (2000), não classificarem “como” e “quando” como pronomes interrogativos, optamos

Além do mencionado anteriormente, consideramos alguns critérios para seleção dos vídeos. Como este estudo necessita de análises de imagem e levando em conta como as frases são faladas, todos os vídeos deveriam apresentar fala espontânea emitida pelos sujeitos no momento da emissão das sentenças interrogativas, de modo que a imagem também estivesse focada no sujeito no momento da produção da frase. Também optamos para que os sujeitos estivessem em vídeos diferentes, ou seja, selecionamos mais de uma gravação para cada sujeito.

Sobre o material selecionado do sujeito 1, os vídeos¹⁹⁴ que compuseram o *corpus* dizem respeito a entrevistas, produzidas pelo canal GNT, em que Phabullo faz perguntas para alguns dos seus fãs, com duração média de 4 minutos cada.

O sujeito 2 teve três vídeos¹⁹⁵ diferentes selecionados. Em um vídeo com duração de 68 minutos, Jean Wyllys responde a perguntas feitas pelo médico Drauzio Varella; em outra gravação que totaliza 25 minutos de vídeo, Jean Wyllys responde às perguntas feitas por internautas do canal do *Youtube* Põe na Roda. No terceiro vídeo, o sujeito 2, em uma espécie de bate-papo e entrevista com duração de 46 minutos, faz perguntas ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O sujeito 3 também teve três vídeos¹⁹⁶ escolhidos para a coleta das interrogativas. Nos vídeos, Camargo analisa produtos vendidos na *internet*, participantes do Big Brother Brasil, versão brasileira de um *reality show* mundial, etc. Os vídeos têm duração média de 30 minutos, 29 minutos 80 minutos, respectivamente.

O quarto e último sujeito *gay* cisgênero selecionado, Filipe Oliveira, também é um *youtuber* e apresentador. Selecionamos três ví-

por basearmos-nos às propostas de Moraes (1998), Dias (2018), que consideram “quando” e “como” como pronomes permitidos a interrogativas do tipo parcial.

¹⁹⁴ Link de acesso aos vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=SofqY-wESvY>; <https://www.youtube.com/watch?v=V9We5-d2D6o>

¹⁹⁵ Link para acessar os vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=PwM-kUoAxb8&t=245s>; <https://www.youtube.com/watch?v=2alckM9Cit4&t=1164s>; <https://www.youtube.com/watch?v=23wf3NWctvI>.

¹⁹⁶ Para acessar aos vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=Yyn1_9UQNM0; <https://www.youtube.com/watch?v=1lnU3-0KFTs>; <https://www.youtube.com/watch?v=7MS5nZ-sLl0>.

deos¹⁹⁷(duração total de quase 2 horas) em que o sujeito apresenta, analisa e discute sobre novelas nacionais e internacionais e outros tópicos.

Os dois vídeos¹⁹⁸ escolhidos para a coleta das interrogativas do músico João Gordo tratam de entrevistas em que o sujeito faz perguntas aos repórteres Marcelo Tas e Didi Wagner, em seu programa Eletrogordo, com durações 11 e 12 de minutos de gravação, respectivamente.

Os três vídeos¹⁹⁹ selecionados do sujeito 6 totalizam mais de 1 hora de reprodução, em que Gentili entrevista famosos nacionais, como Andressa Urach, Inês Brasil, e internacionais.

Retiramos três vídeos²⁰⁰ do *Youtube* em que Huck apresenta um quadro chamado “Quem quer ser um milionário?” do seu programa Caldeirão do Huck. Nele, o apresentador faz perguntas de conhecimentos gerais para que os participantes possam acumular prêmios em dinheiro.

Por fim, para o sujeito 8, selecionamos três vídeos²⁰¹ disponíveis no canal de Marcos Mion, presente na plataforma de *streaming Youtube*, em que o apresentador entrevista pessoas de diversas áreas do conhecimento e do entretenimento. Os vídeos têm durações variadas, que vão de nove minutos a mais de 1 hora de reprodução, cada.

Após essa etapa, realizamos o processo de análise gestual, com base no sistema de códigos de ações faciais de Ekman e Friesen (1976). Apesar de o estudo desses autores estarem voltados a pesquisas na área da psicologia, adaptamos tais contribuições à nossa pesquisa, possibili-

¹⁹⁷ Link de acesso aos vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=1lnU3-0KFTs>; <https://www.youtube.com/watch?v=pzPNMcyZtT4>; <https://www.youtube.com/watch?v=NrMAE4N5M4E>.

¹⁹⁸ Para acessar aos vídeos selecionados: <https://www.youtube.com/watch?v=6YzES0N0i68>; <https://www.youtube.com/watch?v=7eVnHUcwW7U>.

¹⁹⁹ Link de acesso aos vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=ukkEnFmIYQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=-KmQLinPoGM>; <https://www.youtube.com/watch?v=-dqbgvdbm44>.

²⁰⁰ Assista aos vídeos nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=UKt04VKCi2k&v=1513s>; <https://www.youtube.com/watch?v=tJ393Vf400Y&t=1472s>; <https://www.youtube.com/watch?v=rF7pO1oAd4o&t=1364s>.

²⁰¹ Link: <https://www.youtube.com/watch?v=20MkwO1xMw&t=3427s>; <https://www.youtube.com/watch?v=-drylphjbAU&t=987s>; <https://www.youtube.com/watch?v=eMgMks-2ztg&t=326s>.

tando a classificação dos movimentos da face por meio das Unidades de Ação (doravante A.U.²⁰²).

Utilizamos o *software* ELAN (LAUSBERG; SLOETJES, 2009), em sua versão atualizada, 5.9, para o sistema macOS, para fazer anotações dos gestos e utilizamos para aproximação de imagem, utilizamos os dispositivos zoom e redução de velocidade. Assim fomos capazes de anotar e classificar as expressões faciais e os movimentos de cabeça.

A partir disso, com os dados coletados, selecionamos 24 (vinte e quatro) interrogativas, sendo três ocorrências produzidas por cada um dos sujeitos. Com as frases, mapeamos quais movimentos faciais e de cabeça estiveram presentes no momento de emissão da pergunta, bem como investigamos se é possível afirmar a existência de um padrão desses movimentos faciais de modo que possamos descrevê-lo, por consequência.

4. Resultados e conclusões

Nesta subseção, faremos um mapeamento dos movimentos faciais de cada sujeito pesquisado na realização das interrogativas selecionadas, bem como apresentaremos uma síntese dos resultados obtidos. Para todos os oito sujeitos, classificaremos os movimentos faciais com base nas Unidades de Ação de Ekman e Friesen (1976), e a partir disso, quantificaremos as ocorrências.

Iniciamos a análise pelos sujeitos do “grupo gay”. No quadro 1, um mapeamento dos gestos dos sujeitos *gays* pesquisados:

Quadro 1: Relação dos movimentos realizados por cada sujeito *gay*.

Phabullo Vittar		
AU	Descrição do movimento, segundo Ekman e Friesen (1976)	Sentençainterrogativaproduzida
5	levantador de pálpebra superior	“Qual meu clipe favorito seu?”
13	inchador de bochecha	“Quemsão?”
52	Cabeça virada para direita	“Quemsão?”
53	Cabeça erguida	“Qual meu clipe favorito seu?”; “Quem são?”
56	Cabeça inclinada para direita	“Qual foi o melhor show da sua vida?”

²⁰² Daremos preferência ao uso da sigla com base em sua língua original (língua inglesa).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Jean Wyllys		
2	levantador de sobrancelha externa	“Que recado você pode dar pros brasileiros vivendo lá fora?”; “Quantas vezes a gente vê gay dizendo que não gosta de afeminados... que não gostam do meio, né?”
52	Cabeça virada para direita	“Quantas vezes a gente vê gay dizendo que não gosta de afeminados... que não gostam do meio, né?”
54	cabeça para baixo	“O que que cê tá fazendo aqui?”
55	Cabeça inclinada para esquerda	“O que que cê tá fazendo aqui?”
56	Cabeça inclinada para direita	“Que recado você pode dar pros brasileiros vivendo lá fora?”
64	olhos para baixo	“Que recado você pode dar pros brasileiros vivendo lá fora?”
Eduardo Camargo		
1	levantador de sobrancelha interna	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”
2	levantador de sobrancelha externa	“Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?”; “Quem que vai rejeitar a KarolConká, gente?”
54	cabeça para baixo	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”; “Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?”
55	Cabeça inclinada para esquerda	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”
56	Cabeça inclinada para direita	“Como gastar dinheiro com coisas que não precisamos?”; “Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?”
58	cabeça para trás	“Qual foi a pior 'chernofood', 'chernoreceita' desse vídeo dos gringos?”
83	movimento de cabeça	“Quem que vai rejeitar a KarolConká, gente?”
Filipe Oliveira		

2	levantador de sobrancelha externa	“Quem disse que é misturar, né?”; “Quantos anos eles têm na novela?”
7	apertador de pálpebra	“Quem é que estava em seu auge, gente?”
53	Cabeça erguida	“Quem disse que é misturar, né?”
54	cabeça para baixo	“Quantos anos eles têm na novela?”
56	Cabeça inclinada para direita	“Quantos anos eles têm na novela?”

Fonte: autores da pesquisa.

Com base no quadro 1, afirmamos que os movimentos dos músculos das pálpebras e das sobrancelhas são recorrentes em todos os sujeitos *gays* cis. Além disso, notamos que todos os sujeitos *gays* costumam movimentar a cabeça durante a produção de uma interrogativa, isto é, a cabeça é uma parte do corpo, entre os membros considerados nesta pesquisa, movimentada com maior frequência na emissão desse tipo de frase por tais sujeitos.

A partir daqui, trazemos as relações dos movimentos realizados pelos sujeitos do grupo controle, ou seja, pelos homens héteros cisgêneros pesquisados.

Quadro 2: Relação dos movimentos realizados por cada sujeito hétero.

João Gordo		
AU	Descrição do movimento, segundo Ekman e Friesen (1976)	Sentençainterrogativa produzida
2	levantador de sobrancelha externa	“Meu, que que eu tô fazendo aqui, cara?”
56	cabeçainclinada para direita	“Quem que você acha que é o grande gênio da TV de todos os tempos, cara?”; “Que que cê anda fazendo... anda viajando muito?”
64	olhos para baixo	“Que que cê anda fazendo... anda viajando muito?”
Danilo Gentili		
2	levantador de sobrancelha externa	“Quem é a mais fera na cama?”; “Quanto tempo demorou?”
51	cabeça virada para a esquerda	“Quem é a mais fera na cama?”

52	cabecavirada para direita	“Como vocês começaram a tocar juntos?”
53	cabeçaerguida	“Quem é a mais fera na cama?”; “Como vocês começaram a tocar juntos?”
55	cabeçainclinada para esquerda	“Quanto tempo demorou?”
Luciano Huck		
2	levantador de sobrancelha externa	“Quem veio com você hoje?”; “Quantos habitantes tem Macaíba?”
4	abaixador de sobrancelha	“Quemfoi que fez?”
7	apertador de pálpebra	“Quemfoi que fez?”
41	abaixamento de pálpebra	“Quem veio com você hoje?”
55	cabeçainclinada para esquerda	“Quemfoi que fez?”
Marcos Mion		
1	levantador de sobrancelha interna	"Quantostentam?"
2	levantador de sobrancelha externa	"Qual o objetivo, então, real de trazer esses imigrantes pra cá?"; "Qual o seu entrevistado preferido?"
5	levantador de pálpebra superior	"Quantostentam?"
54	cabeça para baixo	"Qual o objetivo, então, real de trazer esses imigrantes pra cá?"
55	cabeçainclinada para esquerda	"Quantos tentam?"; "Qual o seu entrevistado preferido?"
85	aceno de cabeça para cima e para baixo	"Qual o objetivo, então, real de trazer esses imigrantes pra cá?"

Fonte: autores da pesquisa.

Assim, sobre os sujeitos héteros cis, notamos que os movimentos de cabeça foram predominantes. Já os movimentos de sobrancelhas também ocorreram com certa frequência, embora não tenham sido tão presentes quanto os movimentos de cabeça.

Portanto, com base nas vinte e quatro frases produzidas pelos oito informantes, calculamos 54 (cinquenta e quatro) movimentos que envolveram sobrancelha, pálpebra, olhos, boca/bochechas e cabeça. Isso reforça que é comum que os sujeitos masculinos (independentemente da sua orientação sexual, neste caso, heterossexualidade e homossexualidade), ao realizar interrogativas do tipo parcial, produzem gestos faciais simul-

taneamente. Sobre isso, é possível encontrarmos uma semelhança nos resultados obtidos por Dias (2018), por exemplo.

A tabela 1 apresenta o contraste dos movimentos faciais produzidos por todos os sujeitos, *gays* e *héteros*, selecionados:

Tabela 1: Quantidade de movimentos realizados sujeitos (S) *gays* e *héteros* pesquisados.

Movimentos	Sujeitos <i>gays</i>				Sujeitos <i>héteros</i>				TOTAL
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	
Movimento de sobranceiras	0	2	3	2	1	2	3	3	16
Movimento de pálpebras	1	0	0	1	0	0	2	1	5
Movimento dos olhos	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Movimento de boca/bochechas	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Movimento de cabeça	4	4	7	3	2	5	1	4	30
TOTAL	6	7	10	6	4	7	6	8	54

Fonte: autores da pesquisa.

Com base na comparação apresentada na tabela 1, em termos nominiais, movimentos de cabeça são predominantes nas ocorrências de todos os sujeitos (com exceção do sujeito 7), com valor total igual a 30 ocorrências. Dessa forma, podemos afirmar que tais movimentos são importantes às interrogativas do tipo parcial, como também observado nos resultados obtidos no estudo realizado por Dias (2018).

Por outro lado, os dados sinalizaram que movimento de boca/bochecha não foi comum nas produções das interrogativas, sendo realizado apenas por um sujeito, neste caso, *gay* cisgênero. Desse mesmo extremo, movimentos dos olhos foram pouco recorrentes. Esses foram produzidos apenas duas vezes: um movimento realizado por um sujeito *gay* cis e outro por um sujeito *hétéro* cis.

5. Considerações finais

Neste trabalho, investigamos a relação prosódica, gestos e sexualidade humana, de modo que pudemos avaliar a evidência do fenômeno “prosódia visual” como uma marca diferencial dos sujeitos *gays* cis. Os resultados sinalizam a intrínseca relação entre a produção de uma inter-

rogativa parcial e dos gestos (um movimento facial, seja esse das partes da face, seja, principalmente, de cabeça).

Por meio da análise dos movimentos faciais de cada homem *gay* cisgênero e de cada homem hétero cisgênero ao produzirem interrogativas do tipo parcial (conforme os objetivos citados na introdução), confirmamos a hipótese de que homens *gays* cis são mais expressivos quando comparados a homens héteros cis. Assim, apesar de não haver uma exclusividade de movimentos característica à pessoa *gay* cisgênero tampouco ao homem hétero, *gays* cis foram 20% mais expressivos do que os héteros cis, quando comparamos os 29 (vinte e nove) movimentos produzidos pelos *gays* e 25 (vinte e cinco) movimentos realizados pelos héteros. Embora se trate de poucos dados, eles sinalizam para uma tendência que se possa encontrar ao se comparar os gestos de *gays* cis e héteros cis.

Dessa forma, respondemos à pergunta central, “é possível afirmar que, por meio dos movimentos faciais, há um padrão gestual próprio de homens *gays* cisgêneros ao produzirem interrogativas?”, considerando os resultados dos dados. Com base nesses achados, verificamos que não houve um padrão gestual de *gays* cisgênero na produção das interrogativas do tipo parcial, uma vez que não há movimentos faciais específicos desses sujeitos.

De qualquer modo, todas as ocorrências reforçam a noção de “prosódia visual” como defendida por Pacheco (2011), Dias (2018), Rodrigues e Pacheco (2019), Dias, Pacheco e Oliveira (2017), pois os movimentos faciais (gestos) acompanham, de forma visual, as curvas melódicas de frases interrogativas, com ênfase etc. Nesse sentido, os dados sinalizaram que o fenômeno que marca as “interrogativas *gays*” é a expressividade.

Acreditamos que tal discussão pode ser reforçada, sendo confirmada ou não, a partir de testes de percepção e análises mais robustas considerando outros contextos prosódicos e comunicativos. Portanto, como encaminhamento futuro, apostamos na produção de mais estudos que enfatizem a relação da prosódia (numa perspectiva linguística) e sexualidade humana, como proposto no presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Plínio. Introdução. In: BARBOSA, Plínio. *Prosódia*. São Paulo: Parábola, 2019. Cap. 1. p. 19-36

BARBUIO, Eduardo. *Percepção da orientação sexual de homens gays e heterossexuais por meio de características acústicas da fala*, 2016. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa. Disponível em: http://novo.more.ufsc.br/tese_dissert/inserir_tese_dissert. Acesso em: 05 out. 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Pronomes. In: CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 6. ed., p. 289-382, Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DIAS, Karina Damaceno. *Interação entre sinal acústico e gestos na produção de interrogativas em uma amostra do PB, em diferentes atitudes*, 2018. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2018.

DIAS, Karina Damaceno; PACHECO, Vera; OLIVEIRA, Marian. O papel dos gestos faciais e corporais na produção da fala em duas situações comunicativas. *Anais do VI Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*, n. 4, p. 51-4, Mariana, ago, 2017.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. (1976). Measuring facial movement. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 56-75.

FOX, Anthony. *Prosodic Features and Prosodic Structure: The Phonology of Suprasegmentals*, 1. ed., Nova Iorque: Oxford University Press, p. 401, 2000. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=rLaXLn_PTqAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 8 jul. 2020.

GAUDIO, Rudolf P. *Sounding Gay: pitch properties in the speech of gay and straight men*. *American Speech*, [S.L.], v. 69, n. 1, p. 30-57, 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/455948>. Acesso em: 15. abr. 2021.

LAUSBERG, H.; SLOETJES, H. Codificação do comportamento gestual com o sistema NEUROGES-ELAN. Métodos, instrumentos e computadores de pesquisa de comportamento, 41 (3), 841-9. doi: 10.3758 / BRM.41.3.591 (2009).

KRAHMER, E.; SWERTS, M. The effects of visual beats on prosodic prominence: Acoustic analyses, auditory perception and visual perception. *Journal of Memory and Language*, p. 396-414, 2007.

McNEILL, D.; DUNCAN, S. Growth Points in the thinking-for-speaking. In: D. McNeill. *Language and Gesture*, Cambridge University Press, p. 141-61. 2000

MORAES, J. A. *Intonation in Brazilian Portuguese*. In: HIST, D.; CRISTO A. (Eds) *Intonation Systems: a Survey of Twenty Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 179-94

NOOTEBOOM, S. The prosody of speech: Melody and rhythm. In: LAVER W (Org.). *The Handbook of Phonetic Science*. Cambridge: Blackwell, p. 640-73, 1997.

PACHECO, V. Movimentos faciais e corporais e percepção de ênfase e atenuação. *III Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*, Belo Horizonte, 2011.

_____. *O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil*. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP: 2006.

REIS, T. *Manual de Comunicação LGBTI+*. 2 ed, Curitiba: Aliança Nacional LGBTI /GayLatino, 2018.

RODRIGUES, C. B.; PACHECO, V. Padrões gestuais e gêneros televisivos: estudo sobre variação do comportamento gestual de jornalistas em diferentes situações televisivas. *XIII Colóquio Nacional e VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, Vitória da Conquista. Anais do XIII Colóquio do Museu Pedagógico*, v. 13, p. 2947-51, Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

SARMENTO, Leila Lauer. Pronome. In: SARMENTO, Leila Lauer. *Gramática em textos*, cap. 8. p. 154-211, São Paulo: Editora Moderna, 2000.

**PERSPECTIVAS DA REFORMA AGRÁRIA:
BREVES CONCEPÇÕES DISCURSIVAS E LITERÁRIAS**

Luciana Pinto Fernandes (IFTO e UNISINOS)

luciana@ifto.edu.br

Rosane Alves Pretto de Oliveira (UNISINOS)

rosanepretto@yahoo.com.br

Henrique Almeida Lima (IFTO)

henriquealmeida@ifto.edu.br

Renilda da Silva Soares (IFTO)

renilda@ifto.edu.br

Eliana Kiara Viana Lima (IFMA)

kiara.viana@ifma.edu.br

RESUMO

Este artigo evidencia perspectivas discursivas e literárias acerca da reforma agrária, que em sua essência ou numa definição genérica, configura-se como a reorganização mais justa da propriedade rural. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre a divisão de terras em nosso país, em que a estrutura fundiária corresponde à elite e ao poder, e por isso, todas as possíveis mudanças são vistas de forma negativa por parte da sociedade. Os procedimentos metodológicos ocorreram por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo com base na compreensão de programas da reforma agrária e de recortes de poesia da literatura e de música popular brasileira. Dentre os resultados alcançados, tem-se a concepção de que não adianta apenas dividir terras é preciso infraestrutura, créditos e facilidades para pagamentos de débitos, comercialização e modernização dos meios de produção rural.

Palavras-chave

Discurso. Literatura. Reforma agrária.

ABSTRACT

This article highlights discursive and literary perspectives on agrarian reform, which in essence or in a generic definition, is configured as the most just reorganization of rural property. The objective was to bring some conceptions about the division of land in our country, in which the land structure corresponds to the elite and to the power, and therefore, all possible changes are seen in a negative way on the part of society. The methodological procedures took place through bibliographic review, based on the studies of researchers, who present knowledge on the subject, as well as field research based on the understanding of agrarian reform programs and poetry clippings from literature and popular music. Brazilian. Among the results achieved, there is the conception that it is not enough to just divide land, it is

necessary infrastructure, credits and facilities for payment of debts, commercialization and modernization of the means of rural production.

Keywords

Discourse. Literature. Agrarian reform.

1. Introdução

A convivência dos seres humanos em sociedade, ao longo dos anos, encaminhou-se para a criação de formas de organização, com o objetivo de garantir a ordem e a paz entre as pessoas. Os estados, as normas, as regras e o direito foram criados à proporção que os vínculos se tornavam mais complexos. E assim, um dos valores fundamentais encontra-se na dignidade da pessoa humana, que tem como foco a garantia da vida digna, com neste caso específico, em que se encaminha para o direito a políticas públicas de acesso à terra para produzir (TAVARES, 2020).

Nesta perspectiva, observa-se uma problemática em questão: o direito à divisão das terras. O tema é polêmico porque também divide a sociedade. E por isso, a criticidade e a busca por solução são vivenciadas na literatura e na música. A poesia e a música têm a característica de ser fomentador do processo discursivo, pois são intrínsecas ao comportamento humano, e por meio delas pode ser obtida uma aprendizagem consistente e dinâmica (BRÉSCIA, 2003).

Logo, o uso da terra e sua divisão, para a reforma agrária e assentamento de trabalhadores rurais sem terras, elencam elementos considerados relevantes para o debate sobre a função socioambiental da terra pública, como instrumento para alcançar a justiça social, econômica e ambiental. Para Marés (2003), a reforma agrária está inserida no debate sobre o papel e a importância das terras públicas para o desenvolvimento econômico e social.

O presente artigo se justifica numa análise discursiva crítica do direito à terra. Tem-se um tratado que evidencia as perspectivas discursivas e literárias acerca da reforma agrária, que em sua essência ou numa definição genérica, configura-se como a reorganização mais justa da propriedade rural. Objetivou-se trazer algumas concepções sobre a divisão de terras em nosso país, em que a estrutura fundiária corresponde à elite e ao poder, e por isso, todas as possíveis mudanças são vistas de forma negativa por parte da sociedade.

2. A perspectiva metodológica da pesquisa

Os procedimentos metodológicos ocorreram por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo com base na compreensão de programas da reforma agrária e de recortes de poesia da literatura e de música popular brasileira, considerando a proposição sociolinguística e discursiva.

Segundo Bereton *et al.* (2005) uma revisão bibliográfica permite ao pesquisador uma avaliação rigorosa e confiável das pesquisas realizadas dentro de um tema em questão. Ela é, portanto, um instrumento para mapear trabalhos publicados no tema de pesquisa específico, a fim de que o pesquisador seja capaz de elaborar uma síntese do conhecimento existente sobre o assunto.

Com o mesmo pensamento, Levy e Ellis (2006) evidenciam que a:

Revisão bibliográfica sistemática é o processo de coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um conjunto de artigos científicos com o propósito de criar um embasamento teórico-científico (estado da arte) sobre um determinado tópico ou assunto pesquisado. Para isso é necessário adotar um procedimento, um conjunto de passos, técnicas e ferramentas específicas. (LEVY; ELLIS, 2006, p.185)

Este artigo também perpassou pela análise de contextualização de música sobre a temática do artigo. Note-se que fazer a análise na letra de música tem desenvolvido pesquisas que permitem visualizar como a relação discurso e linguagem se interagem e como o sujeito, constituído por sua história vai se comportar a partir dessas relações, consoante aos valores discursivos estudados por Grimm (2011).

Metodologicamente, observa que o discurso da poesia tem a perspectiva da contemplação emocional e da criticidade. A poesia desperta a sensibilidade e os valores éticos e estéticos. Aprimora as emoções e a sensibilidade. Teoricamente, aborda os múltiplos significados, materializa o prazer e as manifestações de beleza. E assim, conforme teoriza Bloom (2001), trabalhar com este gênero tem-se fonte de comunicação, saber, profundidade, signos e significantes.

3. A caracterização da questão fundiária e a reforma agrária: breves considerações históricas

Para Coca (2011), enquanto alguns compreendem a reforma agrária como mera desapropriação de terras, outros podem considerar também medidas como a doação, a regularização fundiária e o reconhecimento de assentamentos criados por estados e municípios. É possível compreendê-la como uma ação que visa o fortalecimento do capitalismo ou o seu combate. E por isso, ao citar os elementos que se julga adequados para o significado do conceito, deve ser justificada a escolha, pois ao contrário, não se apresenta o devido rigor científico. Porém, esse rigor não indica a existência de uma única possibilidade de apreensão de determinado fenômeno. Em síntese, a reforma agrária pode ser entendida como a luta que envolve a questão da concentração fundiária e o processo de democratização do espaço agrário.

Assim, historicamente, excluído o período colonial e monárquico brasileiro, observa-se que nas décadas subsequentes, entre a proclamação da República, em 1889 até 1964 (Estatuto da Terra), o problema da legitimação de posses foi posto em segundo plano. Até mesmo porque em 1891, foi instituída uma lei que aprovava a emissão de propriedade por parte dos estados e não mais como função da União. O que evidencia só o desinteresse sobre o caso, mais também a omissão da Federação em relação à estrutura fundiária da nação (SILVA, 1996).

Nessa época, a partir do século XX, a luta pela terra vinha inserida num conjunto de reivindicações sobre os direitos elementares do trabalho, da saúde, da previdência, da escolarização, com base no direito à organização autônoma dos grupos sociais. (GARCIA JR., 1990).

A este respeito, Sabourin demonstra como eram organizados os embates dos trabalhadores:

Desde o início, as ligas reuniram trabalhadores assalariados das usinas de cana-de-açúcar, moradores, meeiros e pequenos arrendatários de estatuto muito precário. Todas essas categorias eram, de fato, regularmente expulsas de sua terra de trabalho ou expelidas da sua fonte de trabalho segundo as necessidades dos patrões e proprietários. Este vai ser o primeiro desencontro ao não se desenvolver, nesse momento, políticas públicas minimamente favoráveis à reforma agrária. (SABOURIN, 2008, p. 171)

Já no regime militar brasileiro, o segundo grande tema das “reformas de base” do governo Goulart era a legislação sobre a reforma agrária. Naquele momento, ocorreu o golpe de Estado militar de 1964,

causando o um segundo desencontro entre as organizações camponesas e o Estado. Houve repressão, uma vez que os governos utilizaram novas formas de controle das organizações camponesas. Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais foram controlados e reduzidos à administração dos programas sociais e coagidos a se desviar das suas funções de luta (CARVALHO, 2005).

A primeira lei de reforma agrária - o Estatuto da Terra - foi promulgado em novembro de 1964 (BRASIL, 1964). Ele previa uma indenização aos proprietários em caso de desapropriação (em numerário ou mediante títulos da dívida pública). Foi limitado desenvolver um programa de colonização dirigida às terras dos Cerrados e da Amazônia. Somente em 1985, com a volta da democracia, redefiniram o Plano Nacional de Reforma Agrária. Porém, combatido pela classe patronal e pela UDR (União Democrática Ruralista), o plano não conseguiu ter aplicação relevante antes da Constituição de 1988, momento histórico em que novos rumos foram tomados, inclusive com políticas para o fortalecimento da agricultura familiar (BARBOSA, 2005).

Sobre a temática, Sabourin (2005) demonstra que:

Em matéria de agricultura familiar e de reforma agrária, o debate brasileiro gira em torno de duas teses, a meu ver, redutoras e parciais. Essas duas teses, ademais, ignoram ricas alternativas que existem país adentro. Uma delas passa pela promoção de um agricultor familiar inovador e pequeno empresário, cada vez mais integrado ao mercado capitalista por meio das cadeias internacionais ou dos nichos de mercado segmentados por intermédio da qualificação dos produtos. Outra tese considera que o desenvolvimento do capitalismo agrícola e o grau de globalização da agricultura brasileira são tais que a solução da reforma agrária e do apoio à agricultura familiar já foi superada tanto do ponto de vista dos interesses da burguesia capitalista quanto das forças produtivas. A reforma agrária está chegando demasiado tarde, não permitindo a instalação de pequenos produtores competitivos. (SABOURIN, 2005, p. 179)

De qualquer forma, esclareça-se que a divisão de terras no Brasil sempre foi injusta e desigual. Aglomeração de muitas terras para poucos, formando assim, grandes latifúndios que beneficiaram parcela pequena da população. A produção destes latifúndios tem predominância da monocultura extrativista e muitas vezes predatória (SILVA, 1988).

Destaque, porém, que a atual Carta Magna conclamou o direito de propriedade em dois instantes diversos. A propriedade vista como garantia individual e como princípio de ordem econômica. Vale o destaque que a função social da propriedade rural como elemento de

produção, uma vez que a questão da terra não é apenas um problema social, mas também econômico e político (BALEEIRO, 2012).

4. O discurso em torno da divisão de terras e a garantia de investimentos para a produção agrícola

As origens ou raízes dos problemas fundiários no Brasil são reflexos da construção histórica da formação da propriedade aqui proposta. A referida herança origina-se de uma dinâmica de funcionamento da colônia e das leis vigentes naquele período, as quais trouxeram as disparidades na distribuição de terras e, conseqüentemente, na concepção mercadológica da terra (FURTADO, 1989).

Por conseguinte, para uma análise mais aprofundada da concentração de terras, da divisão, da produção e até mesmo da produtividade agrícola nos dias atuais, é preciso levar em consideração a perspectiva histórica da questão agrária no Brasil (REIS, 2001).

Souza (2000) evidencia quanto ao quesito do desenvolvimento agropecuário, a consideração de que a maior parte dos estados brasileiros que obtiveram tendência de concentração ao longo dos anos (1970 a 1995), culminou por um processo de modernização agrícola um tanto quanto mais intensivo. Entretanto, esse não foi o único dos fatores a atuarem nos estados, no sentido de contribuir para os avanços da concentração de terras, mesmo assim, foi possível evidenciar uma possível tendência entre estas as variáveis.

Pelas questões social, econômica, cultural, política, jurídica e institucional, ocorre uma cadeia de segmentos que faz com que a reforma agrária e a produtividade dos pequenos agricultores não consigam prosperar conforme o adequado. De acordo com Sauer:

De um lado, uma dimensão histórica, social, econômica e cultural que caracteriza os sujeitos envolvidos, e, de outro, uma dimensão política, jurídica e institucional diretamente implicada nas responsabilidades, compromissos e deveres do Estado Democrático de Direito em relação àqueles sujeitos. Desde uma perspectiva dos sujeitos, o referencial da sociologia rural – indispensável para uma análise que se pretenda adequada para uma eficaz compreensão e solução dos conflitos fundiários – nos indica que os conflitos fundiários apresentam-se, hoje, como reiteração ou reação a um modelo histórico de exclusão, expropriação e violência contra os sujeitos que aliam de forma intrínseca e indissociável a posse da terra ao trabalho e aos seus modos de vida, em oposição à

expansão do agronegócio, dos empreendimentos de infraestrutura e mineração sobre suas terras e territórios (SAUER, 2013, p. 59)

Destaque inclusive que os assentamentos estão apoiados por uma política de crédito própria, através do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que financia a implantação dos lotes, com recursos para a construção da moradia. Porém, é necessário além de financiar o custeio da produção, disponibilizar crédito para sobrevivência familiar, manutenção da propriedade, investimentos futuros, com prazos e carências para maquinários, insumos e implementos (CARVALHO, 2006).

Segundo Albuquerque (2005), uma alternativa viável para esta dificuldade seria a implementação de um crédito de manutenção das famílias, vinculado a investimentos a longo prazo em sistemas agrossilvipastoris, que junto com a agropecuária também implementam árvores com baixo custo de produção, mas com elevado valor agregado.

5. *Concepções sobre a Análise do Discurso*

Segundo Foucault (2008), a análise do discurso tem sido objeto de estudo de algumas abordagens sobre as diferentes maneiras de significar, ou de se estudar a linguagem, pois esta situa o sujeito corporalmente, historicamente no tempo e no espaço. Além do mais, o ser humano adquire a linguagem por meio da interação e passa a entender-se como sujeito por meio da linguagem.

Nesta perspectiva, Fairclough (2001) esclarece que a luta hegemônica se instaura na associação, desmembramento e reorganização de elementos discursivos, numa relação dialética entre as estruturas e eventos constituintes, consonante ao que preconiza:

Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica. Além disso, a prática discursiva a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-4)

E por isso, segundo Charaudeau (2008), ao ser tomar em consideração que as bases estruturais são ordens de discurso mais ou menos instáveis e que o texto é tomado na sua intertextualidade, mobilizando textos e convenções outras, conclui-se que os elementos a serem abordados neste artigo são polêmicos à medida que se inserem num longo contexto histórico de lutas.

Ademais, Koch (1993) estabelece que com a Análise do Discurso pode-se compreender melhor o funcionamento da ideologia que está constantemente ligada à interpretação, e juntos constituem os sentidos. E bem mais, pois os discursos estão em transformação conforme o tempo e as práticas discursivas.

6. A reforma agrária: análises sucintas na literatura e na música

Compreender um texto, independente do gênero, permite o desvendar de suas entrelinhas. Vale o destaque que o discurso utilizado representa a mensagem que ora se deseja transmitir. Assim, faz-se a apresentação do texto constante da figura 1, que cabe uma discussão tanto sociolinguística quanto ideológica:

Figura 1: Música com contextualização da vida de retirante.

<p>Reforma Agrária (Saisse e os Bois)</p> <p>Eu sou boia fria, vim lá do Ceará Mataram a minha família como é que vai ficar Eu estou aqui pra explicar o meu assunto Nós não somo vagabundo, nós queremos trabalhar</p> <p>Porque na terra que nós vive Tem espaço até demais Como é que pode nós não poder plantar Camará</p>	<p>Só tem cabra safado atiraram nas crianças Mas agora a peixeira e a enxada pra lutar Porque eu quero é saber dos meus direitos Se você come a comida é porque nós foi plantar</p> <p>Planta açúcar, mandioca tem o milho Tem feijão e a cana que ocês gosta é de beber Camará</p> <p>Eu tô aqui pra entender porque mataram meus irmãos Eu tô aqui pra explicar que agora o bicho vai pegar.</p>
---	--

Fonte: Letras Mus (2021).

Após compreensão do texto da Figura 1, observa que a música “Reforma Agrária” de Saisse e os Bois, evidencia a problemática de um retirante sem terra e sem dignidade, por meio das expressões “boia fria”, “vim lá do Ceará”, “mataram minha família”, “atiraram nas crianças”, “nós não somo vagabundo”, “planta açúcar, mandioca tem o milho”, dentre outras que contextualizam essa realidade.

De acordo com Oliveira (2013), o primeiro aspecto a se observar é que a relação estabelecida pela língua no mundo com os sujeitos que a falam e as diferentes situações em que se produz o dizer estão ligadas à exterioridade da linguagem. Isso ocorre porque está levando em consideração o contexto social, histórico e ideológico em que determinado enunciado foi produzido, como no caso em questão da música, a revolta pela condição indigna e as injustiças vividas pelo eu-lírico, um retirante.

Nesta perspectiva do retirar-se, do ser retirante, apresenta-se a figura 2, em que detalhes do vídeo com a música analisada, evidenciam mais ainda a problemática citada:

Figura 2: Recorte de vídeo da música “Reforma Agrária”.



Fonte: Youtube (2021).

A figura 2 demonstra um recorte de um vídeo, em que o plano de fundo de uma cidade faz a oposição ao rural, àquele que vê de longe, do que se retirou e chegou, de certa forma marginalizado. Para Reis (2001), o retirante é o termo que se refere à pessoa ou grupo que abandona a sua terra por causa da seca, da violência e da miséria em busca de uma localidade que lhe dê melhores condições de vida, e que, por conseguinte, merece um olhar de cuidados e de políticas públicas.

Por outro lado, para Bogo (2008), os desafios e possibilidades do desenvolvimento e implantação de políticas públicas para a reforma agrária nos diversos quinhões do Brasil trespassam, por singularidades e pluralidades dos sujeitos protagonistas desse processo consolidados em palavras como ocupar, resistir, produzir na identidade de pertencimento e em toda um mistificar da luta, que são consolidadores da autonomia política, social e econômica dos assentamentos rurais

As políticas públicas envolvem questões de valores e de recursos disponíveis, por isto, desenvolver uma ou outra política depende do que

se considera que é desejado socialmente. E por isso, para Rodríguez e Ardid (1996), são os critérios seguidos no momento de se estabelecer as prioridades dos recursos disponíveis que direcionam a distribuição e transferência de renda de um agente social para outro.

Na continuidade da pesquisa, por meio da Figura 3, evidencia-se um fragmento da poesia “João Boa-Morte, cabra marcado para morrer do poeta Ferreira Gullar:

Figura 3: Fragmento de poesia de Ferreira Gullar.

<p>Fragmento de João Boa-Morte. Cabra marcado pra morrer Ferreira Gullar</p> <p>Vou contar para você um caso que sucedeu na Paraíba do Norte com um homem que chamava Pedro João Boa-Morte lavrador da Chapadinha: talvez tenha boa morte porque vida ele não tinha.</p> <p>Sucedeu na Paraíba mas é uma história banal em todo aquele Nordeste. Podia ser no Sergipe, Pernambuco ou Maranhão, que todo cabra-da- peste ali se chama João Boa-Morte, vida não.</p>	<p>Morava João nas terras de um coronel muito rico, tinha mulher e seis filhos, um cão que chamava “Chico”, um facão de cortar mato, um chapéu e um tico-tico.</p> <p>Trabalhava noite e dia nas terras do fazendeiro, mal dormia, mal comia, mal recebia dinheiro; se não recebia não dava para acender o candeeiro. João não sabia como fugir desse cativoeiro.</p> <p>Olhava pra’s crianças de olhos cavados de fome, já consumindo a infância na dura faina da roça. Sentia um nó na garganta. Quando uma delas almoçava as outras não, a que janta no outro dia não almoça.</p>	<p>Olhava para Maria, sua mulher, que a tristeza na luta de todo o dia tão depressa envelheceu. Perdera toda a alegria perdera toda a beleza e era tão bela no dia que João a conheceu.</p> <p>Que diabo tem nesta terra, neste Nordeste maldito, que mata como uma guerra tudo que é bom e bonito? Assim João perguntava para si mesmo e lembrava que a tal guerra não matava o coronel Benedito!</p> <p>Essa guerra do Nordeste não mata quem é doutor não mata quem é dono de engenho, só mata cabra-da- peste só mata o trabalhador. O dono do engenho engorda, vira logo senador. [...]</p>
--	--	--

Fonte: Gullar (1980)

As ideias constantes na poesia da figura 3, na síntese de Moura (2001), evidenciam que o personagem João Boa-Morte, de “João Boa-Morte, cabra marcado pra morrer”, trabalha sob más condições nas terras do patrão (Coronel Benedito). No enredo, é expulso, juntamente com a mulher e quatro filhos, após queixas e conclamação de seus colegas para que se livrem do cativoeiro. Assim, passa a vagar pelo sertão, não consegue emprego e um de seus filhos definha até a morte. E com tristeza, decide matar a família e suicidar-se, entretanto, é impedido pelo outro personagem, também trabalhador rural, Chico Vaqueiro, que o leva às lutas da liga camponesa.

Tem-se aqui um texto histórico e que compreende a labuta do trabalhador rural sem-terra. Assim, para Gullar (2013), o texto tem que ser poético e político, pois o importante naquele momento é que a poesia se comunique com o maior número possível de pessoas, mesmo que, para isso, a qualidade formal venha a ser sacrificada e fique em segundo plano.

Desse modo, percebe-se que há um sentido amplo no tempo e no espaço sobre as práticas e vivências do homem, além do mais, situando a narrativa na história próxima ao tempo da ditadura implantada no Brasil, no decorrer do século XX. Ficam evidentes os efeitos de sentidos que podem ser produzidos no discurso, visto que através dele, é possível tanto a permanência do homem na realidade na qual está inserido quanto a sua transformação, por meio da luta, por meio de sua inclusão a um pedaço de terra (MAGALHÃES, 2015).

Quanto ao indivíduo em si, presente nas três figuras analisadas, nota-se que é por meio da leitura desse mundo plural, coletivo, singular e contraditório, que buscamos encontrar respostas para hipóteses levantadas, posto que as políticas públicas para sustentabilidade da divisão das terras, têm-se desenvolvido, através de uma tensão entre poder público, setores do agronegócio e movimentos sociais da reforma agrária (SILVA FILHO, 2008).

6. Conclusão

Compreendeu-se após término do artigo que reforma agrária está inserida nos aspectos discursivos e no debate sobre o papel e a importância das terras públicas para o desenvolvimento econômico e social.

À luz de Coca (2011), no viés ideológico, observou-se que a reforma agrária pode ser entendida como a luta que envolve a questão da concentração fundiária e o processo de democratização do espaço agrário.

Quanto aos aspectos da divisão de terras e assentamentos, concluiu-se que são necessários programas para financiar o custeio da produção, disponibilizar crédito para sobrevivência familiar, manutenção da propriedade e investimentos futuros, com prazos e carências para maquinários, insumos e implementos.

Torna-se primordial, a continuidade de pesquisas com os assentados e suas leituras de mundo, pois é por meio do olhar plural, coletivo, singular e contraditório desse trabalhador, que se compreende esse problema em sua contextualização histórica e contemporânea.

Ficou evidenciado ainda que, segundo Brécia (2003), a poesia e a música têm a característica de ser fomentador do processo discursivo,

pois são intrínsecas ao comportamento humano, e por meio delas pode ser obtida uma aprendizagem consistente e dinâmica, como neste caso da reforma agrária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, F. J. B. Integração entre assentados agrários e comunidades vizinhas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ)*, Maringá PR, v. 10, n. 3, p. 499-506, 2005.

BALEEIRO, A. *Constituições Brasileiras*. V. II 1891. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BARBOSA, M. *Programa Banco da Terra: um estudo de caso em Formosa*. Brasília: UnB-FAV Programa Agronegócios, 2005.

BERETON *et al.* Lessons from Applying the Systematic Literature Review Process within the Software Engineering Domain. *The Journal of System and Software*, v. 80, p. 571-83, 2007.

BLOOM, H. O. *Como e por que ler*. Trad. de José Roberto Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOGO, A. *Identidade e Luta de Classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BRASIL, República Federativa do. *Estatuto da Terra*. Lei nº 4504/64 | Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 05mar2021.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, H. M de. *O campesinato no século XXI*. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. São Paulo: Vozes, 2005.

_____. *Política compensatória de assentamentos rurais como negação da reforma agrária*. N. 34, São Paulo: Adusp, 2006.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COCA, E. L. F. Um estudo da diversidade e atualidade da reforma agrária: análise dos tipos de assentamentos. *Revista Nera*, n. 17. 2011.

FAIRCLOUGH, N. Abordagens da análise do discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universitária de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FURTADO, C. *Pequena introdução sobre o desenvolvimento*. São Paulo: Nacional, 1989.

GARCIA JR., A. *O Sul*. Caminho do roçado. Brasília: Marco Zero-UnbCNPq-MCT, 1990.

GRIMM, W. *Os músicos de Bremen*. Disponível em: <http://www.clubedobebe.com.br/HomePage/fabulas/osmusicosdebremen.htm>. Acesso em: 4 jun. 2011.

GULLAR, F. *João Boa-Morte* [1962]. Toda poesia (1950–1980). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GULLAR, F. Um poema, antes de ser político, tem que ser poético. *Entrevista a Osny Tavares em março de 2013*. Disponível em <https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Entrevista-Ferreira-Gullar>. Acesso em: 22mar2021

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez; 1993.

LEVY, Y.; ELLIS, T. J. A system approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. *Informing Science Journal*, v. 9, p. 181-212, 2006.

MAGALHÃES, I.A *Análise de Discurso Crítica* (2015). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v21nspe/29248.pdf> Acesso em: 10mar2021.

MARÉS, C. F. *A função social da terra*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.

MOURA, G. *Ferreira Gullar: entre o espanto e o poema*. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2001.

OLIVEIRA, L.A. *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

REIS, G.M.T. *Legislação e o Processo de Reforma Agrária: Um Recorrente Descompasso*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2001.

RODRÍGUEZ, A.; ARDID, M. (1996). *Psicología Social y políticas públicas*. In: ESTRAMIANA, J. L. A. GARRIDO, A.; TORREGROSA, J. R. (Orgs). *Psicología Social aplicada* (p. 451-74). Madrid: McGraw-Hill.

SABOURIN, E. *Reforma agrária no Brasil: considerações sobre os debates atuais*. *Estud. Soc. Agric.*, v. 16, n. 2, Rio de Janeiro, 2008.

SAUER, S. *Casos emblemáticos e experiências de mediação: análise para uma cultura institucional de soluções alternativas de conflitos fundiários rurais*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Reforma do Judiciário, 2013. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politicasejustica/publicacoes/Biblioteca/dialogossobrejustica_solucoes-alternativas-parafundiarios-agrarios.pdf. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

SILVA, J. G. da. *Buraco Negro: a reforma agrária na constituinte de 1987/88*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da Lei de 1850*. Campinas: UNICAMP, 1996.

SILVA FILHO, F. C. O. *A Reforma Agrária na Constituição Federal de 1988 e o Desenvolvimento Econômico do Brasil: Efetividade e Limites*. 2008. Disponível em: http://urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD3_files/Francisco_SILVA_FILHO.pdf. Acesso: em novembro de 2013.

SOUZA, P. M. *Modernização e Mudanças Estruturais na Agricultura Brasileira, 1970 a 1995*. Tese (Doutorado em Economia Rural) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: UFV, 2000. 318p.

TAVARES, A. R. *Curso de Direito Constitucional*. 18. ed. São Paulo. Saraiva, 2020.

Outras fontes:

LETRAS MUS. *Reforma Agrária. Saisse e os bois*. Disponível em <https://www.letras.mus.br/saisse-e-os-bois/> Acesso em 02abr2021.

YOUTUBE. *Saisse e os bois* (Reforma Agrária). Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=saisse+e+os+bois Acesso em: 02abr2021.

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:
PERSPECTIVAS DISCURSIVAS, HISTÓRIA
E DILEMAS DE IMPLEMENTAÇÃO**

Luciana Pinto Fernandes (IFTO/UNISINOS)

luciana@ifto.edu.br

Rosane Alves Pretto de Oliveira (UNISINOS)

rosanepretto@yahoo.com.br

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (IFTO/UFT)

paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar e discutir a partir de referencial teórico uma política pública de educação. Para tanto, faz uma breve contextualização e análise discursiva das políticas públicas de educação no cenário atual e aborda a educação integral no contexto histórico, evidenciando as várias tentativas de implementação dessa política no país. Por fim, apresenta uma experiência que deu certo, descrevendo os aspectos que envolvem a extensão da jornada escolar na prática, verificando-se as falas dos envolvidos. Como considerações traz a possibilidade dessa política a longo prazo e, se feita de maneira séria e comprometida por todos os envolvidos pode representar mais qualidade na educação.

Palavras-chave:

Análise discursiva. Experiências escolares. Políticas públicas.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss a public education policy from a theoretical framework. To do so, it provides a brief contextualization and discursive analysis of public education policies in the current scenario and addresses integral education in the historical context, highlighting the various attempts to implement this policy in the country. Finally, it presents an experience that worked, describing the aspects that involve the extension of the school day in practice, verifying the speeches of those involved. As considerations it brings the possibility of this policy in the long term and, if done in a serious and committed way by all involved, it can represent more quality in education.

Keywords:

Discursive analysis. Public policies. School experiences.

1. Introdução

O texto a seguir apresenta uma política pública contemporânea contextualizando sua implementação e discutindo o universo diverso que se entrepõe entre a idealização de uma política, sua implementação e seu

real alcance na correção e ou distorção a que se destina. Nesse caso específico, estaremos discutindo a política pública que prevê e reafirma, no capítulo 1 (BNCC, 2018, p. 15) que trata do Pacto Federativo e a Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o compromisso com a Educação Integral. O seguinte trecho “(...) a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **“educação integral”**”, deixa claro que o Estado entende que a educação integral, enquanto sistemática de organização de currículos, das aprendizagens e do ensino pode se constituir um modo alternativo e eficaz das escolas desenvolverem seus processos educacionais.

Assim, o texto discute de maneira breve e geral, as políticas públicas na área da educação no cenário atual brasileiro à luz de teóricos como Souza, na sequência trata da Educação Integral como política pública, a história e os dilemas de implementação sob o olhar de alguns teóricos brasileiros, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Cavaliere e outros, em seguida tem-se a experiência de uma escola de periferia da região do Vale dos Sinos, e depois, aponta-se considerações do estudo.

2. Políticas públicas da educação e o cenário atual

Para discutir o termo políticas públicas e a dimensão que lhe é conferida, principalmente pelos países que assumem uma economia neoliberal, precisamos entender que essa terminologia como área de conhecimento e disciplina acadêmica foi instituída nos Estados Unidos e ganhou fomento dos governos do pós-Segunda Guerra Mundial como subsídio para a sua reorganização e desenvolvimento.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas são denominadas campo de conhecimento advindo das ciências políticas que atuam, primordialmente, como uma rede organizacional do Estado que dispõe da ação do governo para o seu planejamento, execução, gerenciamento e avaliação a partir de demandas pré-existentes.

Vários atributos contribuem para o destaque das políticas públicas, considerando, as políticas restritivas de gastos, as políticas que minimizam a atuação estatal e propõem novos mecanismos de governabilidade e as políticas que impulsionam o desenvolvimento econômico e aumentam o acesso da população a direitos e serviços.

Vários autores possuem conceitos ampliadores de percepção da ambiência das políticas públicas, conceituando-a de forma generalizada

como a manifestação do Estado por meio de ações do governo. Souza (2006) reforça que “a definição mais conhecida é a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.

Souza (2006) aponta que Lowi separa as políticas públicas em quatro formatos no sentido de atenderem as demandas, o primeiro valoriza o caráter distributivo e considera o individual em detrimento do universal, prevendo impactos positivos a determinados grupos sociais; a segunda categoria volta-se à ação reguladora do Estado que se manifesta nas ações de controle sobre as receitas e despesas, envolvendo a burocracia e grupos de interesse; o terceiro conjunto de políticas são as redistributivas que se concentram em resultados a longo prazo com um alcance quase que totalitário da população impondo-lhes perdas e ganhos com estimativas que lhes faltam concretude, essas políticas subsidiam os sistemas previdenciário²⁰³, tributário e políticas sociais universais, o quarto formato reporta-se às políticas constitutivas que propõe os procedimentos. Contudo, as políticas como organismos vivos e dinâmicos constituem-se diferentemente, considerando onde, como, por quem e para quem são implementadas, desenvolvidas e avaliadas, apresentando diversas possibilidades de desenvolvimentos e resultados.

Na América Latina, assim como no Brasil, as políticas públicas passaram a fazer parte do cenário estrutural dos governos, seguindo, em sua maioria, a lógica das agendas internacionais por não conseguirem manter acordos entre si, capazes de conduzirem o seu desenvolvimento econômico e garantir direitos mínimos aos seus cidadãos.

Nesse contexto passamos a discutir o papel que as políticas públicas educacionais brasileira têm assumido, considerando o seu início entre as décadas de 1920 e 1930, quando o Brasil, diante da crise do café e do início do processo de industrialização, passa a preocupar-se com a organização educacional do país como necessidade para a formação de mão-de-obra para a geração de trabalho e renda, formando a população também para o consumo.

Desse modo, o Estado brasileiro passaria a organizar a educação escolar através do plano nacional, dando um salto quantitativo e qualitativo, com a criação do Ministério da Educação, as Leis Orgânicas

²⁰³ O Brasil discute a partir da proposta de Emenda à Constituição (06/2019), a proposta de reforma do sistema previdenciário, entre outras mudanças, apresenta novas regras para a aposentaria dos brasileiros.

e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a democratização do acesso das populações às escolas públicas com a ampliação de vagas.

Paralelo a essas evoluções a preocupação com o acesso, permanência, êxito e atendimento às populações que passaram a frequentar às escolas brasileiras, infraestrutura humana e física e a qualidade do ensino e aprendizagem seriam os grandes destaques nas discussões educacionais, surgindo como as grandes demandas para as políticas públicas brasileiras, como proposta de correção de muitos problemas. No entanto, muitas vezes, as políticas instituídas não se alinham às reais necessidades educacionais e nem atendem a questões específicas que são verificadas nas diferentes regiões brasileiras. Diante do contexto brasileiro assumido no século XX e continuamente no século XXI as políticas públicas brasileiras se constituem como empreendimentos ao acesso, à permanência, a currículos, à inclusão, à formação e qualificação dos profissionais da educação, à extensão da jornada de estudos escolares, com propósito de propor tentativas e formas de tornar a educação mais democrática e proativa no cumprimento de suas concepções educativas, eminentemente, voltadas à formação do indivíduo como ser humano, social e político.

3. Educação integral: breve histórico e dilemas da implementação dessa política pública

A Educação Integral aqui é entendida como uma possibilidade de organização escolar em que os tempos e os espaços são ressignificados, potencializando e diversificando o ensino e as aprendizagens, considerando a formação humana e integral da criança.

Logo, pensar a escola integral não é estabelecer uma extensão da jornada diária de aulas, mas qualificar o tempo, diversificando o currículo, propondo e instigando alternativas de aprendizagens diferenciadas, expondo os estudantes a condições favoráveis ao conhecimento e ao mesmo tempo propondo experiências lúdicas que contribuam para a formação humana, moral, social, política e, sobretudo, fuja do senso comum de que a educação integral é assistencialismo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC²⁰⁴, reitera a rotina da educação integral como favorável ao aprender e apreender

²⁰⁴ Base Nacional Comum Curricular, 14/04/18.

conhecimento, considerando a ampliação das possibilidades de aprendizagem no seguinte trecho

[...] independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2018, p. 15)

De acordo com a BNCC o compromisso com processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, interesses e realidades está definido independentemente das questões de tempo.

Todavia, abre a possibilidade de extensão da jornada como um investimento, com base no entendimento de cada representante público. Assim, a educação integral se materializa como política pública, não como uma diretriz geral e obrigatória, mas como possibilidade que pode ser implementada de acordo com os interesses econômicos e estruturais ou mesmo da compreensão, por parte dos administradores das esferas legais, acerca da viabilidade e necessidade ou não da implementação da educação integral nas rotinas de funcionamento das escolas.

Olhando por essa via pode-se observar que esse tipo de política aplicada, na maioria das vezes, em escolas de periferias, com estruturas precárias e por meio de programas de investimento pode vir a tornar-se uma política de cunho assistencialista e não com o compromisso adequado ao propósito à que se destina, seja mais tempo na escola significar mais aprendizagens, com mais qualidade. O que se confirma na pesquisa de Oliveira (2017, p. 20) quando constata que, “a discussão que envolve o tema, geralmente, gira em torno de que a educação integral pode ser uma alternativa de resgate da educação de qualidade, em particular para as classes populares. No entanto, também há os que se manifestam contra (...), alegando ser uma política assistencialista”.

A educação integral no país não é pois, uma discussão recente. Sua diretriz de organização, seus dilemas e tentativas de implementação no país remontam às ideias de um educador brasileiro reconhecido por sua luta na democratização da sociedade e de uma educação de direito e qualidade para todos. Anísio Teixeira (1976, p. 117) afirmava, por exemplo que os “altos índices de evasão e repetência, já em 1930,

resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos e sobretudo das crianças de classes populares”. Em função desse entendimento, defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência das crianças na escola, antecipando o que hoje chamamos de Educação Integral.

Cavaliere e Gabriel (2012, p. 281) relatam que “a educação integral está presente em programas educacionais de diversos países, em diversas épocas e contextos”. No Brasil, conforme Carlini (2012, p. 439), “a primeira experiência de construção de uma escola pública elementar de ensino integral remonta à década de 1950, quando o eminente educador e político baiano Anísio Teixeira implantou, nos arredores de Salvador na Bahia, o projeto das escolas Parque”.

Assim, durante a sua gestão como Secretário de Educação e Saúde da Bahia, no período de 1947 a 1951, institui as “Escolas Parque”, mais tarde no Rio de Janeiro as “Escolas – Laboratórios” que conforme Teixeira (1999, p. 114), “funcionavam das 7:00 às 16:00, tinham o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa INEP²⁰⁵”. Dentre outras coisas oferecia almoço, cursos de atualização dos profissionais ocorriam em horários especiais, também ao final do dia ocorria uma reflexão avaliativa realizada pela supervisora do INEP.

Segundo Chagas, Silva e Souza (2017), enquanto secretário, Anísio criou o Centro Popular de Educação Darneiro Ribeiro, a escola-parque. Essa instituição de educação foi pensada para ser uma escola de educação integral, com foco no aluno e nas necessidades individuais, tendo compromisso com a real aprendizagem do discente e objetivava formar um cidadão adaptado ao projeto de país que emergia, conectado ao mundo do trabalho, mas não alienado ao mercado, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que fizesse a diferença na vida das pessoas. Esse projeto foi reconhecido internacionalmente.

Entre as décadas de 80 e 90 a ideia da jornada escolar estendida toma corpo novamente, desta vez com os populares CIEPs²⁰⁶ – Centros Integrados de Educação Pública com a primeira instituição inaugurada em 1985 no Rio de Janeiro sob o governo de Leonel Brizola. Esses prédios faziam parte da ideia de Ribeiro (1982) de mudança na educação

²⁰⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

²⁰⁶ Prédios que foram construídos para abrigarem o projeto de educação integral no Governo de Brizola, Rio de Janeiro de (1982–1986). Os Centros Integrados de Educação Pública, os populares Brizolões.

brasileira. Segundo sua fala, em conferência no mesmo ano, “Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios”, ficando clara a falta de investimentos em educação.

O educador tal qual Anísio Teixeira defendia que a educação era a única saída para termos um país bem sucedido, costumava dizer

[...] fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu. (DARCY RIBEIRO, 1922-1997)

Muito embora, tivesse essa interpretação sobre seu trabalho, foi sua atuação obstinada enquanto vice-governador do Rio de Janeiro (1983) que colocou em prática o I Programa Especial de Educação²⁰⁷ (I PEE). No seu entendimento esse projeto concretizaria pela primeira vez no país o ensino em escalas de tempo integral, cada um deles para mil alunos o que colocaria o Brasil no patamar do mundo civilizado, que “não conhece escolas de turnos, mas escolas de tempo integral para alunos e professores”. (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Dessa forma, os edifícios escolares (CIEPs) eram a maneira de atender e acolher essa quantidade estimada de crianças em jornada estendida e deveriam funcionar em tempo integral, num horário entre às 8h e às 17h, oferecendo a aprendizagem do currículo regular, atividades culturais e recreativas, estudos dirigidos e educação física.

No primeiro mandato de Brizola, como governador (1983–1987), alguns CIEPs foram equipados com piscinas, forneciam refeições completas, além de atendimento médico e odontológico. No estado do Rio Grande do Sul essa política de organização dos sistemas escolares começa a ser implementada com a construção dos prédios dos CIEPs na década de 90 no governo de Alceu Collares (1991–1995) em Porto Alegre. Foram 94 CIEPs construídos no estado todo. Logo após o término da administração de Collares, os CIEPs foram fechados, hoje alguns estão completamente abandonados. Outros, como o que foi construído em Canela, cidade do Rio Grande do Sul, denominado Neuza Mari Pacheco, funciona até hoje como uma escola de educação integral, inclusive com o Ensino Médio. Em visita a esse espaço educacional em

²⁰⁷ Primeiro Programa Especial de Educação implantado durante a gestão do governo de Brizola (1983-1987), sob a coordenação do então vice-governador Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

2010, foi possível verificar a magnitude do prédio, das quadras, a horta escolar da qual saem os alimentos da escola, a criação de aves (galinhas) para o próprio consumo, o ginásio de esportes e as piscinas. Uma estrutura fantástica que, ainda hoje consegue implementar a política da educação integral.

Logo após o governo de Brizola no Rio de Janeiro e sucessivas administrações federais, comenta Ribeiro (1994), em um de seus textos, que no país não deram a devida importância ao projeto dos CIEPs, desvirtuaram da sua principal característica, a educação integral. Muitos prédios em construção foram abandonados e os que estavam funcionando voltaram a trabalhar por turnos.

Na década de 2000, mais precisamente entre 2003 a 2009, no então governo federal do presidente Luis Inácio Lula da Silva, são implementadas várias políticas de correção e distorções da educação no país, entre elas a proposta do Programa Mais Educação²⁰⁸, referida por Cavaliere e Gabriel (2012) destacando sua criação em abril de 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento social e combate à fome. O programa deveria atender de maneira abrangente, integrada e com finalidades específicas no que se refere ao resgate social.

Conforme as autoras:

O Programa Mais Educação: é ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, e pretende alcançar esferas mais amplas da vida de alunos e comunidades, envolvendo os pais e o entorno da escola. Incorporando modelos que valorizam o protagonismo local, em certa medida a concepção de educação integral desenvolvida nos documentos do Programa Mais Educação é formada pela intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos. (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p. 284)

Esse programa começa a ser implementado como um desdobramento da política que prevê a educação integral na tentativa de mais rapidamente atingir um número maior de escolas e, consequentemente em vários estados e municípios. Consistia no contrato informal de pessoas da comunidade para realizarem trabalhos diversos no turno inverso às aulas formais. Essas pessoas eram denominadas de “oficineiros” e desenvolviam atividades como dança, capoeira, agrícolas

²⁰⁸ Programa instituído na administração do presidente Lula (2003-2011) a fim de implantar gradativamente a jornada extensiva da carga horária.

(horta escolar), artes plásticas e musicais. Por esse trabalho recebiam uma bolsa no valor de 280,00, passagens e alimentação na escola.

Cavaliere e Gabriel (2012, p. 279) defendem a ideia de que “(...) a educação integral implica responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos desportos, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar.” Essa ideia remete ao desenvolvimento amplo dos sujeitos e reforça a responsabilidade compartilhada com outros, sejam estes, quaisquer instituições que venham agregar esforço e empenho no sentido de consolidar a educação integral como organização do sistema escolar.

Mais tarde, o Plano Nacional de Educação²⁰⁹ (PNE) prevê na meta 6, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. (BRASIL, 2014). De acordo com o observatório do PNE (2014, s/p.), “até 2013, os percentuais atingidos eram de 34% e 12%, em relação ao que estava previsto na Meta 6 do documento”.

A meta 6 deverá ser cumprida até 2024, mas com uma ressalva. Se for na perspectiva do Mais Educação, sim. Se for na perspectiva efetiva da educação integral, o país precisará desencadear um grande esforço. Não será simples, mas será possível. De acordo com o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, p. 59-60) a Meta 6 estabelece que: “ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na educação”. Também, é importante considerar que educação integral não é sinônimo de mais tempo na escola, mas de qualidade. Para isso, aos alunos matriculados, nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Nessa ótica, os Programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, com monitoramento em busca de evolução e aperfeiçoamento permanentes. (BRASIL, 2014).

Conforme Oliveira (2017), o programa mais educação funcionou até meados de 2016, de fato foi a forma mais rápida de implementar, amplamente a extensão de carga horária nas escolas do país, os recursos

²⁰⁹ Segundo Plano Nacional de Educação – implantado a partir da CONAE, Conferência Nacional de Assuntos Educacionais, com validade de dez anos a contar de 2014-2024 com 20 metas para serem cumpridas.

vinham direto na conta das instituições escolares e a diretora fazia a gestão e, inclusive o pagamento mensal dos profissionais que ministravam as oficinas. No decorrer do tempo, os recursos começaram a ficar escassos o que ocasionou o fim do programa e não havia mais como manter a estrutura organizacional.

Ainda hoje, como consta na BNCC (2018), a educação integral é um compromisso, assim alguns municípios, pelo Brasil a fora, continuam colocando em prática a execução da política em seus governos de maneira aleatória e sob o critério da viabilidade financeira, mas longe de cumprir a Meta 6 do PNE, seja oferecer em 50% das escolas públicas o turno integral. Um exemplo disso é a cidade na qual se passa a experiência relatada a seguir. Assim, as instituições escolares que atuam com jornadas integras passaram de uma em 2009 para cinco em 2019.

4. Educação integral na prática: compartilhando uma experiência

A intenção nessa sessão é relatar uma prática de educação integral em tempo integral desenvolvida em uma escola municipal de periferia, localizada na região metropolitana de Porto Alegre-RS. A escola funciona das 7h às 19h tendo uma jornada de 12 horas diárias de atendimento à comunidade. Foi instituída em 2009 quando da sua inauguração por uma solicitação da comunidade que, há muito desejava uma escola no bairro. Partiu do interesse e mobilização da Associação de Moradores que auxiliou a prefeitura no levantamento de dados para justificar a demanda de ausência de escolas naquela localidade.

A falta de escolas gerou a ideia de atender duas modalidades de ensino, seja educação infantil de 0 a 5 anos e Ensino Fundamental de 6 a 8 anos. Pela distância entre o local e o centro da cidade nasceu a ideia da jornada estendida, dado o levantamento de dados ter apontado que, a maioria dos pais trabalhavam em outros municípios e ou no centro e que as crianças ficavam sozinhas no turno da tarde ou com os irmãos mais velhos, também em idade escolar.

Dessa forma, inicialmente ou até meados de 2019 atendia pela nomenclatura de Centro Municipal de Educação Básica, hoje denomina-se Escola Municipal de Educação Básica. Esta instituição fez parte da implementação da política pública de extensão da jornada escolar como meio de correção da evasão, permanência e reprovação dos alunos, também pretendia corrigir a demanda de atendimento à faixa etária de 0 a

5 anos que não estava sendo cumprida pelo município na época, especialmente naquela região.

A criação dessa escola fazia parte de um projeto educacional, o qual visava implementar várias políticas, na área educacional a fim de melhorar os resultados de ensino e aprendizagem além, da promoção do acesso e permanência das crianças. Nesse sentido, seguia também a linha do governo federal de Lula (2003–2011) de tornar a educação pública integral no país.

No caso específico desta instituição, seria a primeira experiência em educação integral do município, já que a experiência anterior vinha se dando por meio do Programa Mais Educação. Assim, a escola foi pensada em sua estrutura física, a qual pode ser descrita como de área ampla, com salas grandes equipadas com pias, trocadores, sala de sono, *playgrounds*, área de lazer, horta escolar, quadra, chuveiros, lavanderia, refeitório, cozinha, dispensa, lactário, biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática, auditório, sala de artes e ciências, sala de refeições, sala de professores, sala de inovação, sala de recursos, laboratório de aprendizagem uma vasta oferta de espaços para organizar e dinamizar o trabalho pedagógico, bem como acomodar as pessoas que estão lá todos os dias.

Atualmente, conta com o número de 96 funcionários entre, equipe gestora, equipe pedagógica, professores, auxiliares de educação, auxiliares de inclusão, serventes e cozinheiras. A equipe pedagógica exercendo uma jornada de 40 horas semanais conta com duas orientadoras e duas supervisoras, dividindo-se em duplas para atendimento na modalidade do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, com 6 turmas e no atendimento à educação infantil de 0 a 5 anos, com 12 turmas, com um total de 386 alunos.

Os espaços da escola são de uso comum pelas duas modalidades, existindo uma grade de horários que organiza a utilização dos espaços desde os horários para a alimentação até o uso da biblioteca. Durante o horário de meio dia às treze horas os alunos seguem uma organização quanto ao uso dos laboratórios, da biblioteca, do auditório e da quadra, utilizando-se de escalas para cada turma, acompanhadas pela diretora, vice-diretora e auxiliares que ajudam nos espaços em que estão os alunos.

Durante a estadia na escola, as crianças participam das aulas formais, no turno da manhã, são realizados projetos que ocorrem uma

vez por semana, paralelos ao planejamento dos professores, que segue uma rotina de planejamento à distância, no entanto, o professor poderá optar entre, ficar na escola, participar de eventos ou em sua casa. Atualmente, esses projetos são de matemática e educação física. No período da tarde os alunos participam de aulas diversificadas como informática, artes, leitura e escrita e recreação.

Os professores costumam organizar nesses períodos também, saídas pedagógicas, passeios, eventos esportivos na associação de moradores explorando outros espaços da comunidade. Uma vez por mês há reunião de formação com todos os professores, auxiliares, equipe pedagógica e diretiva. Estes encontros são de estudo, discussão e planejamento do trabalho escolar geral e individual.

As modalidades de ensino, tanto fundamental quanto infantil passam por formação continuada em serviço e o município propicia incentivos de continuidade nos estudos desde a graduação até o pós-doutorado. A soma de carga horária de trabalho desenvolvida com os alunos chega a 1.600 horas anuais.

Na rede municipal existe uma política alimentar que organiza as refeições escolares desde a compra dos alimentos até o cardápio. A escola serve cinco refeições diárias incluindo almoço, janta e lanches. Existe uma nutricionista que organiza e acompanha a elaboração do cardápio escolar.

Essa escola tem demonstrado, pelos seus índices, que a educação integral é uma alternativa positiva para essa comunidade. Desde 2009, segundo a direção não há reprovações nas turmas de terceiro ano. Os alunos são todos alfabetizados no primeiro ano e costumam obter bons resultados nas avaliações externas, como a prova Brasil, o SAEB e a prova do programa Mais alfabetização²¹⁰, realizada desde 2017.

Tomando como exemplo a fala de Cury (2014, p. 1060) em que alega que um dos problemas que impedem o alcance da “qualidade na educação” é a carga horária de estudos dos discentes, expressando “(...) a jornada escolar não ultrapassa as 4 horas legais” e citando Gatti (2013, p. 677) finaliza “(...) com isso se pretende que nossos estudantes saiam da escola com aprendizagens sólidas e significativas”, pode-se afirmar que a jornada escolar estendida é uma possibilidade real de oferta de mais

²¹⁰ Prova Brasil, SAEB e Prova Mais alfabetização – Avaliações externas instituídas como meio de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.

educação, mais conhecimento e portanto, mais aprendizagem. Nesse sentido, esta experiência tem demonstrado resultados.

A educação integral em tempo integral, no entanto, conforme as pessoas que lá trabalham, precisa de investimentos constantes, assim afirmam que a qualidade decaiu muito de 2017 para 2019. Faltam investimentos em melhorias estruturais, materiais pedagógicos. Há um rodízio grande entre os profissionais que desempenham suas funções. Acredita-se que seja pela distância do centro, também pela dinâmica de funcionamento e proposta pedagógica. Alguns professores verbalizam que, muitos profissionais alegam não gostar de educação integral.

Conforme o depoimento de uma professora que trabalha na escola desde que abriu em fevereiro de 2009: “a escola favorece o desenvolvimento integral das potencialidades de cada aluno, a mudança de atitudes, as reuniões com a comunidade e encontros de formação continuada com os profissionais também, ajudam”. (professora do projeto de matemática, 15 de out. de 2019)

Essa experiência demonstra, não só que é possível se fazer educação integral em tempo integral, mas também que a vontade política, a gestão dos recursos para a implementação de uma educação que vise qualidade e êxito dos discentes são fundamentais. Se as condições são providas há possibilidades reais de sucesso.

Na atual conjuntura contemporânea, em que as responsabilidades sociais da escola se ampliam; em que prover as necessidades básicas das crianças é uma realidade para as escolas de periferia a fim de que estas estejam em condições de igualdade para aprender e se desenvolver; em que a educação pública não tem demonstrado indícios de qualidade, a educação integral em tempo integral pode ser uma via de resolução dos problemas de insucessos na educação brasileira, como também passar a evidenciar mais qualidade.

5. Conclusão

As políticas públicas de educação acabam, muitas vezes não cumprindo com a sua finalidade em função de fatores que se interpõem entre as diretrizes e a compreensão e ou interpretação na implementação.

A educação integral é uma política que pode viabilizar resultados positivos, no entanto demanda esforço coletivo, especialmente da parte

do Estado com os investimentos necessários para que ela se concretize na prática cumprindo sua finalidade.

Embora a educação integral esteja assegurada em diversos documentos legais, já tenha sido uma diretriz fortemente defendida e abordada, conste atualmente na BNCC como um compromisso do governo federal, seja uma possibilidade real de organização dos sistemas escolares, até hoje essa política não passou de experiências aqui e ali ou de propostas isoladas de alguns governantes no país. Investimentos disponibilizados foram empreendidos no esforço de concretizar essa escola em tempo integral, como uma prática na educação brasileira, atendendo à crítica por parte de muitos educadores que defendem, entre outros aspectos educacionais que quatro horas diárias de aula não viabilizam a qualidade na educação.

Nessa via, pode-se pensar que a educação integral em tempo integral é uma utopia, embora muitas iniciativas tenham ocorrido no sentido de concretizá-la enquanto sistema organizacional escolar brasileiro. Relembrando as palavras de Teixeira, somente quando o Brasil virar um país sério as escolas serão integrais, a educação será levada a sério. Constata-se que com o apoio de pensadores e educadores brasileiros essa política pública tem se feito presente de modos e formas diferenciadas, ao longo do tempo nos sistemas escolares.

Refletindo a experiência da escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre-RS, verifica-se que, algumas escolas têm se aventurado na proposta da educação integral, como demonstra a experiência relatada, mas sempre com ressalvas para as dificuldades dos aspectos de implementação, de ações para contribuir na formação continuada dos profissionais e mesmo atendimento às necessidades primárias das crianças como alimentação e higiene, “boas condições de ensino e aprendizagem”. O relato demonstra que a escola tem conseguido atingir bom desempenho, mas é preciso um acompanhamento constante, investimentos constantes. Ainda se pontuaria, embora a experiência não tenha evidenciado, que a preocupação com o depois, ou seja quando as crianças deixam a escola aos oito anos, ao final do 3º ano do ensino fundamental e integram-se às instituições que atendem por turnos, todo o investimento feito anteriormente pode, simplesmente, perder o efeito. Dessa forma, a educação integral não pode ser implementada por partes, mas com abrangência na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMENY, H. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação e sociedade*, v. 21, n. 73, Campinas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400002. Acesso em: 8/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE, 2014a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

BRASIL. *Educação integral*. Brasília: MEC, 2009.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In: MOLL, Jaqueline *et al.* (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 439-48

CAVALIERE, A. M.; GABRIEL, T. G.; Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. *et al.* (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços*. Porto Alegre: Penso. 2012. p. 277-93

CIEP. Centro Integrado de Educação Pública – Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspEdu_integral_2013/CIEP.pdf. Consultado em: 24/11/2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1053-66, 2014. <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>.

OLIVEIRA, Rosane A. P. de. *Narrativa da Constituição de Uma Escola de Educação Integral por um grupo de Professoras Envolvidas*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Física, Porto Alegre, 2016.

RIBEIRO, Darcy. Ciep: a educação como prioridade. *Carta: falas, reflexões e memórias*. Brasília. Gabinete do Senador Darcy ribeiro, n. 3, 1994.

_____. *O Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1997.

_____. *Darcy Ribeiro estava certo: educação é o caminho para reduzir a criminalidade.* Notícia Estado de Minas Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/01/15/interna_politica,839547/darcy-ribeiro-estava-certo-educacao-e-o-caminho-para-reduzir-crime.shtml. Consultado em: 11/11/2019.

_____. Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em: <http://www.fundar.org.br/theme/site/files/acervo.pdf>. Consultado em: 11/11 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

XAVIER, L.N. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC. 1950-1960*. Bragança Paulista: IFAN, 1999.

**POR QUE PRECISO APRENDER INGLÊS? A LEITURA
COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL
NA SALA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ironeide Lopes Cavalcante (UFT)

Ironeidelopes1604@hotmail.com

Valeria da Silva Medeiros (UFT)

medeiros.vs@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de contribuição para o processo de aprendizagem em língua inglesa através da leitura de textos autênticos bem como destacar os fatores que influenciam este processo de nas instituições públicas. Mais ainda, pretendemos investigar em que medida o desenvolvimento da habilidade leitora em inglês através da abordagem conhecida como Inglês para Fins Específicos pode constituir um importante instrumento de inclusão social na sala de língua estrangeira para além da aquisição de outra língua. Refletiremos ainda, sobre a prática do professor de Língua Inglesa na sala de aula, como promotor da democratização do acesso à leitura, visando à formação de cidadãos críticos e participativos no ambiente escolar e na sociedade. Nesse estudo, foi utilizado, como instrumento metodológico, pesquisa qualitativa usando viés de método de estudo de caso, cuja geração do *corpus* foi feita mediante entrevista semiestruturada com aplicação de um questionário com os alunos do Ensino Médio de uma escola localizada do interior do Estado do Tocantins. O questionário teve o objetivo de identificar qual a percepção do aluno diante do ensino de Língua Inglesa por intermédio da leitura de texto no espaço de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:

Leitura. Inclusão social. Língua inglesa.

ABSTRACT

This article aims to analyze the possibilities of contribution to the English language learning process through the reading of authentic texts as well as to highlight the factors that influence this process in public institutions. Furthermore, we intend to investigate to what extent the development of reading skills in English through the approach known as English for Specific Purposes can constitute an important instrument of social inclusion in the Foreign Language room in addition to the acquisition of another language. Finally, we will reflect on the practice of the English language teacher in the classroom, as a promoter of the democratization of access to reading aiming at the formation of critical and participative citizens in the school environment and in society. In this study, qualitative research was used as a methodological tool, using a case study method whose generation of the corpus was carried out through a semi-structured interview with the application of a questionnaire with high school students from a school located in the interior of the State of Tocantins. The questionnaire aimed to identify the student's perception of the teaching of the English language through the reading of text in the teaching and learning space.

Keywords:

Reading. English language. Social inclusion.

1. Introdução

Atualmente, a leitura no processo de ensino de Língua Inglesa tem sido uma temática muito debatida pelos especialistas, uma vez que trata de uma estratégia riquíssima que pode contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades do ensino de idioma. A leitura permite ao indivíduo ter o senso crítico perante as diversas situações existentes na sociedade onde vive e fora dela.

A leitura será o foco desse estudo, como um instrumento de inclusão social na sala de aula de língua estrangeira, uma vez que ela permite o desenvolvimento do pensamento crítico para que o cidadão seja capaz de decidir e exercer seus direitos e melhorias na qualidade de vida (GALVÃO, 2004, p. 86).

Nesse trabalho, buscando destacar o ensino e a aprendizagem tendo como base na leitura de textos escritos em inglês. Além de apresentar uma possibilidade de ensino da Língua Inglesa por intermédio da leitura. Pois esta pode contribuir de forma significativa para o melhor desenvolvimento do processo de aquisição de um novo idioma.

Esse estudo tem o objetivo de apresentar uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre a importância da leitura para o ensino e aprendizado de Língua Inglesa, a leitura como instrumento de inclusão social nas salas de LE, e também uma experiência vivida em sala de aula com a utilização de leitura em inglês, analisando como a leitura de uma forma geral favorece para o melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da língua inglesa.

2. O ensino de Inglês para fins específicos: o caso da leitura

O ensino de Inglês para fins específicos não é uma discussão recente e existem muitas pesquisas e discussões em torno desse assunto. Surgiu no final da década de 60 em razão do fim da Segunda Guerra Mundial e o aumento da exploração do petróleo em países do Oriente Médio. A partir de então, a tecnologia e o comércio dominavam o mundo, o que gerou a necessidade de se padronizar uma língua internacional. Assim, o inglês passou a ser a língua universal, a chave de

circulação internacional tanto na área tecnológica quanto comercial (ARAÚJO, 2015, p. 53).

Diante desse cenário, o ensino de Inglês para fins específicos passou a ser extremamente necessário para o meio de comunicação internacional. Sendo assim, foram organizados cursos de Inglês visando atender às necessidades dos alunos, especificamente aqui falando do ensino da leitura para fins específicos. Pois, as negociações de princípio eram feitas através de documentos escritos na referida língua.

Esse processo de ensino é baseado nas técnicas de leitura, sendo diferente da leitura na língua materna. (CARMANANI, 1995, p. 95) afirma que quando se fala de leitura e compreensão em LE, um processo diferente daquele desenvolvido em LM se instala: o foco deixa de ser a leitura e passa a ser a língua como um fim em si mesmo, o aprendizado da língua é foco principal na decifração das palavras de um texto em LE, ainda segundo a autora a leitura é o melhor método de aprender gramática, melhorar vocabulário e sentir o uso da língua.

O aluno precisa conquistar o hábito de ler textos na língua alvo para adquirir facilidade na busca de informações significativas dentro do texto, e assim, ampliar o conhecimento de mundo. Pois, o aluno deve aprender a ler de forma crítica. E a leitura crítica, segundo a concepção de Paulo Freire, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente, (FREIRE, 1988, p. 11-12). Sendo assim, ler criticamente significa entender primeiramente o contexto a que está relacionado ao assunto do texto, uma vez que o texto se precede de um contexto.

O ensino de Língua Inglesa deve ter como centro o ensino-aprendizado por meio da leitura de diversos tipos de textos, levando ao aluno o acesso ao aprendizado com base na socialização de assuntos do cotidiano e da vida real, adquirindo assim, informações culturais. LIMA (2009) recomenda

[...] que o texto seja o centro do processo ensino-aprendizagem. O texto, em suas diversas modalidades e por meio de vários canais, ou seja, o texto escrito (impresso ou em tela) em diferentes gêneros, tipos e registros, oral falado, oral cantado ou oral teatralizado, deve ser apresentado ao estudante antes dos tópicos gramaticais. É necessário, também, conscientizar o estudante sobre elementos da tipologia textual, como gêneros, registros, tipos e etc. (LIMA, 2009, p. 48-9)

O professor de língua estrangeira deve ter domínio da língua que vai ensinar, pois não há possibilidade de um aprendizado de qualidade se não houver um ensino de qualidade. Segundo o autor, o professor deve ter conhecimentos básicos sobre a linguística textual e linguística funcional, análise do discurso e de pragmática. Ele ainda afirma que

O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo de textos (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discussividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântico, estética, política, cultural etc. (LIMA, 2009, p. 51)

Fica evidente que o texto é um mecanismo essencial para o desenvolvimento de todas as influências voltadas para o ensino de língua estrangeira e atende as diversas necessidades dos alunos com relação ao seu aprendizado.

3. PCN, PNE e Diretrizes Curriculares para Educação Básica

Os Parâmetros de Língua Estrangeira é um documento que foi elaborado para servir de referência nacional como base comum no processo de ensino em todo território brasileiro, respeitando às diversidades da população, levando em consideração as necessidades do aluno que visa ingressar no mercado de trabalho. Este documento coloca em foco o ensino por meio da leitura, pois através da leitura é que os estudantes adquirem o domínio da educação formal, além de ser a habilidade que aluno pode usar em seu contexto imediato (PCN, 1998).

[...] o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. (PCNs, 1998, p. 21)

Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa ou em qualquer outro idioma na sala de aula ajuda o aprendiz a melhorar o desenvolvimento do aprendizado da sua própria língua materna. Pois, a leitura de forma geral, é o único meio de ampliação do conhecimento.

Atualmente, o ensino de Inglês no Brasil, apesar de ser regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descen-

tralizado, não há nenhuma lei ou diretriz que defina a obrigatoriedade do ensino de Inglês nas escolas públicas brasileiras. Ficando claro que até os dias de hoje, prevalece o descaso com o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. De acordo com a instituição British Council,

A LDB determina o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, mas a definição de qual língua será ensinada fica a cargo da comunidade escolar ou da Secretaria estadual ou municipal de Ensino. Isso faz com que muitas escolas não tenham a oferta da língua inglesa aos seus alunos, o que ajuda a compor a baixa proficiência dos alunos brasileiros. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 7)

De acordo com o trecho acima, muitas escolas não têm a disciplina de Língua Inglesa na sua grade curricular. E, as escolas que oferecem o ensino desse idioma, a maioria dos professores não tem uma formação adequada para atuar como professor de Inglês. Em consequência disso, não há muito interesse por parte dos alunos em aprender essa segunda língua, tornando assim, uma péssima qualidade no processo de ensino e aprendizado deste idioma nas escolas públicas do Brasil. Pois se o professor não tem o domínio da língua que ensina, não pode seduzir os alunos no intuito de fazê-los gostar e ver motivos para aprender o idioma.

4. A leitura na sala de aula de Língua Inglesa

Quando se utiliza textos na prática em sala de aula de Língua Inglesa, temos a oportunidade de tornar as aulas mais interessantes, pois a leitura de textos em Inglês proporciona um aprendizado de forma contextualizado de todas as dimensões da língua, inclusive a parte gramatical fica mais significativa quando trabalhada dessa forma, levando o aluno a pensar e encontrar sentido na estruturação das frases. Veja a seguir um texto que foi utilizado durante a execução do projeto nas aulas de Inglês.

Biodiversity

Biodiversity is the sum of all species on the planet. Some of these species contain important substances that treat several diseases. The most relevant thing about biodiversity is that the rich North needs it and the poor South has it.

One of the ways to promote a sustainable development is to pay the poor nations to save the forests that they still have. Resources can be extracted but not exhausted. Thus, the environment can be preserved.

The Earth belongs to all mankind. Everybody needs to help in the protection of the planet. And there is much to do. We have to fight pollution in all its forms to avoid acid rain, the greenhouse effect, and the

death of species, rivers, lakes and seas. (Adapted from Newsweek, June, 1992)

Com esse texto, foi discutido um assunto relevante à vida cotidiana, a questão da importância de preservar a natureza, contextualizando o tópico gramatical pronomes demonstrativos exemplificando com suas diferentes formas de uso, seguida de atividade interativa na sala de aula, atividade de interpretação e compreensão textual e gramatical.

Com a utilização das técnicas de leitura fica fácil do aluno identificar a ideia central do texto, possibilitando o entendimento geral do mesmo e ampliando seu conhecimento em diferentes áreas de estudo. Através da leitura o aluno compreende a estrutura da língua de forma geral.

Enfim, as aulas de Língua Inglesa podem ser mais divertidas do que qualquer outra, quando o professor tem domínio da língua que ensina e ama o que faz, será capaz de conquistar seus alunos e torná-los autônomos capazes de produzir seu próprio conhecimento e ter motivação para mergulhar na busca incessante por novos saberes.

5. *A leitura como instrumento de inclusão social na sala de LE*

Ao se pensar no ensino de língua estrangeira, deve levar em consideração sua importância na formação do estudante, no seu desenvolvimento como um ser social e ativo dentro da sua comunidade e fora dela, ou seja, ser capaz de posicionar-se criticamente em outras culturas diferentes da sua. Totis (1991, p. 24) afirma que é fundamental que qualquer objetivo específico para o ensino de uma língua estrangeira seja coerente com finalidades mais amplas, além de levar em conta o aspecto comunicativo da língua e, por conseguinte, o idioma enquanto discurso ou processo.

O aluno precisa antes de tudo, aprender vocabulário para poder começar a falar em Inglês, e para ampliar o vocabulário ele tem que ler, precisa ter contato com as palavras, de preferência, por meio de textos. Por isso, é muito importante que o educando comece a desenvolver a leitura na língua alvo, e a partir da leitura aumentar o léxico, entender a estrutura da língua e conseqüentemente começar a compreendê-la, além de obter autonomia para conhecer novas culturas. Não deixando de frisar, que o aprendiz precisará também utilizar de outras técnicas para conse-

guir fluência na leitura.

Através dos textos, o leitor tem a oportunidade de estudar o contexto, estabelecer hipóteses e confirmá-las, e inferir significados, com calma. A palavra está congelada no tempo, no papel, enquanto que a fala flui rapidamente (MOREIRA, 2000, p. 3). A leitura é o elemento fundamental para adquirir e ampliar vocabulário e conseqüentemente expandir o conhecimento e desenvolver o pensamento crítico em qualquer idioma ou cultura seja estrangeiro ou materno. Por esses motivos e pela inclusão do indivíduo na sociedade, a leitura precisa ser explorada ao máximo na sala de aula de Língua Inglesa com o objetivo de levar ao aluno todos esses benefícios e possibilitá-lo a oportunidade de se sair bem nas diversas situações que a vida lhe proporcionar, sejam elas profissionais ou pessoais, com isso o aprendiz mantém-se relacionado com mundo social.

A respeito disso os PCNs afirmam que:

A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social. Isso pode ser feito tanto do ponto de vista das escolhas temáticas os conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve, ou se lê) quanto do ponto de vista das escolhas sistêmicas (nos níveis sintático, morfológico, léxico-semântico, fonético-fonológico) e de organização textual (tipos de texto) e ainda da variação linguística (como comunidades de falantes de regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua, por exemplo). (BRASIL, 1998 p. 43)

A habilidade de leitura pode ser desenvolvida independente do aprendizado das outras três, a fala, a escrita e a audição, uma vez que para estudante brasileiro, a leitura é fundamental para a aprendizagem dessas outras habilidades. Pois, é em contato com o texto que aluno vivencia a estrutura da língua alvo e seu uso de forma correta e contextualizada. No entanto, o professor de LE precisa saber selecionar os textos para serem trabalhados em sala de aula de acordo com seu público alvo.

O professor deve trabalhar antecipadamente as técnicas para leitura e compreensão de textos em Inglês. *Predicting*, vocabulários conhecidos, cognates, contexto e gramática, são práticas que os alunos precisam aprender de princípio na sala de aula de língua estrangeira, pois são por meio delas que aluno aprenderá a decifrar textos na língua estudada além das duas outras técnicas principais: *skimming* e *scanning* para então transferir à realidade do aluno.

A língua Inglesa vem ganhando cada vez mais importância no nosso cotidiano, pois se trata de uma linguagem global pelo fato de ser um dos idiomas mais utilizados nos meios de comunicação internacionais, na *internet*, TV, propagandas, música, manuais de instruções, viagens científicas, etc. O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade (PCN, 1998, p. 54).

As escolas deveriam possibilitar aos estudantes, através do ensino de uma segunda língua, a reflexão de sua própria, desenvolvendo o potencial de autoconstrução do seu conhecimento. A respeito disso, Almeida Filho ressalta que:

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas (AMEIDA FILHO, 2002, p. 28)

O aprendizado de um novo código linguístico possibilita ao aluno ampliar não somente seu nível de informação, como também melhorar a compreensão da sua cultura e de outros povos, tornando assim, um indivíduo mais esclarecido e reconhecido pelo mundo. Mas, infelizmente o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil vêm passando por diversos problemas no que tange seu processo de desenvolvimento nas escolas públicas.

Há muitos professores de língua estrangeira, cujo domínio da língua deixa muito a desejar. Quem é excluído não pode incluir. Mais ainda: não basta estar incluído; é preciso gostar, ter paixão pelo que faz. Se não for assim, como seduzir o aluno? Para amar é preciso conhecer, como já dizia Olavo Bilac, falando das estrelas. O professor que não conhece a língua que ensina não pode amar o que faz e, conseqüentemente, não pode seduzir o aluno. (LEFFA, 2009, p. 122)

O professor de língua estrangeira deve ter domínio da língua que vai ensinar, precisa estar incluído na comunidade de falantes do idioma, pois só assim terá a capacidade de conquistar seu aluno e incluí-lo à classe de aprendizes que querem e se interessam em aprender um novo idioma, conseguindo ver a importância de aprender outra língua, conhecer uma nova cultura e ampliar seu conhecimento de mundo.

6. Análise dos questionários

O questionário aplicado aos alunos buscou identificar a percepção dos mesmos sobre o aprendizado da Língua Inglesa e a importância de se aprender o idioma, usando a leitura como base na prática em sala de aula. Vejamos a análise dos questionários a seguir.

Perguntado se os alunos gostam de aprender Inglês, 82% responderam que sim, porque é uma língua diferente, interessante e que poderiam precisar no futuro se sair do país ou mesmo para responder provas de ENEM e vestibular, além de facilitar para encontrar emprego.

Perguntado se já tinham utilizado a língua inglesa fora da sala de aula, 73% responderam que nunca usaram, 27% responderam que sim em casa praticando o que aprendiam na escola, cantando música em inglês.

Perguntado o que tinham aprendido até agora das quatro habilidades 53% dos alunos responderam que aprenderam a ler e escrever algumas palavras e frases, 24% disseram que aprenderam a falar coisa do cotidiano, e 36% dos alunos responderam que não aprenderam nada.

Quanto ao que eles mais gostam na língua inglesa, 45% responderam que gostam de ler textos e de aprender novas palavras, 32% responderam que gosta da gramática da língua inglesa 17% responderam que não gosta de inglês porque segundo eles é muito difícil.

Perguntado sua maior dificuldade com o inglês, 70% dos alunos respondeu que sente muita dificuldade em falar e escrever em inglês, e 30% responderam que tem dificuldade em tudo e não gosta.

Perguntado se acha importante aprender Inglês, por quê? 85% disseram que é importante porque é uma língua utilizada mundialmente e que facilita a comunicação com pessoas de outros países, e que facilita para conseguir emprego, e também facilita a leitura e entendimento quando forem fazer provas 15% dos alunos responderam que não acha importante porque acreditam que nunca vão precisar.

Com relação à pergunta: “Você consegue ler textos em inglês (inclusive histórias em quadrinhos, etc.)? Que tipo de textos gostaria de ler na escola?”, 45% dos alunos responderam que conseguem ler não muito fluente e entende pouco do que ler 55% não conseguem ler, 23% gostaria de ler textos de humor, 38% história em quadrinho, 56% letra de música, 3% textos científicos.

Por último, perguntado se acha importante aprender inglês através de leitura de textos e por quê, 78% dos alunos responderam que sim, porque a cada texto estudado aprende palavras novas e enriquece o vocabulário e também é fundamental para quando for fazer provas de vestibular ou ENEM. 20% sim, porque através da leitura melhora o aprendizado de Inglês. 41% responderam que sim, porque com a leitura se aprende tudo junto ler, escrever, pronunciar e aprende novas palavras, e 15% dos alunos responderam não acham importantes.

Com o desenvolvimento desse trabalho, foi possível identificar que a maioria dos alunos do Ensino Médio, tem muita dificuldade com relação ao aprendizado da língua inglesa, são alunos da zona rural, mas que têm vontade de aprender uma nova língua, muitos reclamam da dificuldade e sabem muito pouco com relação ao que deveriam saber no nível de escolaridade que já se encontram, reclamam que o ensino de Inglês recebido no Ensino Fundamental não foi proveitoso para obtenção de um aprendizado significativo em suas vidas, e que nunca tinha estudado inglês através de leitura de textos.

Na oportunidade em sala de aula, foi trabalhado bastante com a exploração de diversos textos, onde foi constatado o desenvolvimento na aprendizagem significativa dos alunos, ainda foi possível perceber o desejo que a maioria tem de aprender algo diferente. Pois, o ensino através da leitura em Inglês o aluno tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e compreensão de textos além de enriquecer o vocabulário e também obter conhecimento sobre a estrutura da própria língua, assim, amplia seu conhecimento de mundo de uma forma expressiva.

7. Conclusão

Diante do que foi apresentado nesse estudo, pode-se concluir que a leitura constitui um componente fundamental para a formação do indivíduo enquanto ser social crítico e ativo na sociedade, abrangendo os mais diversos meios de conhecimento e saberes sobre diferentes culturas. Pois o ensino de Língua Estrangeira por intermédio da leitura pode proporcionar esses ideais e levar o estudante a conquistar autonomia de construção do seu próprio conhecimento tornando-se um indivíduo autônomo capaz de agir e pensar criticamente diante de qualquer situação seja política, econômica, social ou religiosa.

Com a presente pesquisa, esperamos proporcionar aos professores de língua estrangeira uma análise de sua prática de ensino e consequentemente a mudança na metodologia utilizada em sala de aula, visando, de fato, a aprendizagem do estudante atendendo suas necessidades. Como a leitura em língua inglesa, enquanto uma das múltiplas linguagens com as quais o mundo nos fala e nos faz falar, pode desenvolver essa criticidade.

Antonio Candido se refere, em seu igualmente modelar texto *O direito à Literatura* (1995) ao marco da crença na possibilidade de concretização do projeto humanista científico, a Revolução Francesa, para erguer seu argumento em defesa da literatura como um direito básico dada sua função humanizadora.

E, como foi apresentado no decorrer desse estudo, o ensino de Língua Inglesa, através da motivação da prática de leitura, é muito mais enriquecedor para a compreensão e o aprendizado significativo do indivíduo.

Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA: 1992, p. 45)

Portanto, fica entendido que a prática em sala de aula de Língua Inglesa com a aplicação de metodologia tendo como suporte fundamental o texto, sem dúvida, o aprendizado flui de forma mais evidente e prazerosa, levando o aprendiz a tornar-se incluído e consequentemente incluyente no contexto social atual.

Esse trabalho foi de suma importância para o aperfeiçoamento da minha prática em sala de aula e principalmente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que participaram das atividades desenvolvendo um grande interesse pelo aprendizado do idioma. E, sendo alunos da zona rural, foi ainda mais significativo uma vez que esses alunos se sentiam excluídos, impossibilitados de aprender um novo código linguístico.

Com os resultados adquiridos através desta experiência surge a possibilidade de novas pesquisas, dando continuidade a esse trabalho. Pois, esse foi a penas o primeiro passo diante de tanto que ainda podemos contribuir para o crescimento dos nossos alunos, desenvolvendo o conhecimento crítico social, político e cultural para que se tornem capazes de reconhecer e assumir ativamente seu espaço na

sociedade em que vive ou fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

ARAÚJO, Marcus de Souza. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 51-79, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares acionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (Org.). *O direito à literatura*. Recife: UFPE, 2012.

CARMANANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

CASTRO, César Augusto. Produção e criação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970). *Bibli. CI. Inform*, n. 20, Florianópolis, 2 sem. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2005v10n20p92/305>. Acessado em; 28/03/2021.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 . *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GALVÃO, Sônia Lauria. *Os fatores que influenciam nas atividades de Leitura em Língua Inglesa*: uma perspectiva discursiva. Universidade Estadual de Feira Santana- dep. de Educação, 2004.

LEFFA, W. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, 122p.

LIMA, R. L. Texto e discurso no ensino de Inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 48-9

MOREIRA, Mª A. Quêlhas. A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura. *Revista da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(*UTFPR*). 2000. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2280/1420>. Acessado em: 25/04/2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. *Língua Inglesa: Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral)

Outras fontes:

BRITISH COUNCIL 2015. British Council Brasil, Rua Ferreira de Araújo, 741, Pinheiros, São Paulo-SP Brasil. Disponível em www.britishcouncil.org.br. Acessado em: 25/04/2021.

Decreto nº 20.838, de 21 de Dezembro de 1931. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20838-21-dezembro-1931-503131-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 25/02/2021.

Percurso histórico do ensino de Inglês no Brasil – A Abordagem Comunicativa e o Livro Didático do Yáziqi. Disponível em http://www.filo-logia.org.br/xicnlf/10/percurso_historico.pdf. 25/04/2021.

**PRINCIPAIS CONCEITOS DA NOVA RETORICA
NA ARGUMENTAÇÃO DOS VENDEDORES
NOS ÔNIBUS DE SALVADOR**

Michele Silva da Paz (UNEB)

michelepaz182@gmail.com

Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)

gsobral@uneb.br

RESUMO

Este artigo busca apresentar a pesquisa de mestrado, na qual é realizada uma análise da Nova Retórica na fala dos vendedores ambulantes no transporte coletivo da cidade de Salvador a partir da relação estabelecida entre persuasão e convencimento empreendida aos passageiros. Para isso, pretende-se identificar as construções argumentativas que permeiam a fala dos vendedores para convencer e/ou persuadir os passageiros a comprar os produtos oferecidos no momento da venda dentro dos ônibus e compreender o processo argumentativo construído por estes trabalhadores, visando identificar o que influencia a construção dessa argumentação com as escolhas de determinadas estratégias argumentativas em detrimento de outras de modo a influenciar os passageiros. A pesquisa terá como base metodológica os pressupostos da Teoria da Argumentação: Nova Retórica, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), abrangendo os estudos da argumentação desde a retórica clássica com vistas à uma elucidação da retórica aristotélica. Por meio deste embasamento teórico, serão apresentados os conceitos de orador e auditório; convencimento e persuasão; o acordo e os objetos desse acordo. Sendo a metodologia de natureza explicativa, com enfoque na análise quantitativa, fundamentada em um estudo de campo, será feita a observação cotidiana dos vendedores e a argumentação que dirigem ao seu auditório a partir das suas falas no momento da venda dos produtos dentro do coletivo. Será considerada a elaboração destas falas argumentativas em comunhão com a realidade social na qual estão inseridos os vendedores, enquanto oradores, e os passageiros, enquanto auditório.

Palavras-chave:

Retórica. Teoria da Argumentação. Vendedor ambulante em ônibus.

ABSTRACT

This article aims to presents the master's degree research in which an analysis of the New Rhetoric is performed in the speech of street vendors in the public transportation in the city of Salvador, based on the relationship established between persuasion and persuasion undertaken to passengers. For this purpose, it is intended to identify the argumentative constructions that permeate the speech of the sellers to convince and/or persuade the passengers to buy the products offered at the time of the sale inside the buses and understand the argumentative process built by these workers, seeking to identify what influences the construction of this argument with the choices of certain argumentative strategies to the detriment of others in order to influence the passengers. The research will have as a methodological basis the assumptions of the Theory of

Argumentation: New Rhetoric, by Chaim Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), covering the studies of argumentation since classical rhetoric with a view to an elucidation of Aristotelian rhetoric. Through this theoretical foundation, the main concepts of the New Rhetoric will be presented. With methodology of explanatory nature, focused on quantitative analysis and based on a field study, the research will consider the elaboration of argumentative statements in communion with the social reality in which are inserted the vendors, as speakers, and passengers, as an auditorium.

Keywords:

Rhetoric. Theory of Argumentation. Street vendors on buses.

1. Introdução

O presente trabalho surge a partir das inquietações e da curiosidade em compreender o mundo que nos cerca, além de entender principalmente como a sociedade contribui para a continuidade das diferenças sociais que modelam nosso jeito de agir e pensar. Somado a isso, o contato diário com os vendedores ambulantes dentro dos ônibus de Salvador dá margem para questionamentos sobre o que os motivou a estar ali, de que forma contribuímos para sua permanência e como somos afetados por essa constante de vendedores dentro dos ônibus.

A rotatividade desses trabalhadores informais é grande, assim como os diferentes usuários do transporte para os quais a argumentação é direcionada. Diante de um público tão variado, a melhor estratégia é construir uma argumentação baseada na persuasão, tentando chamar a atenção dos passageiros pela emoção. Sendo assim, muitos vendedores utilizam fatos de sua vida que proporcionam maior adesão, como mazelas vividas pela falta de emprego formal, tais como problemas de saúde, alimentação e garantia de moradia fixa.

Toda essa observação limitada do cotidiano dos vendedores surge como metodologia para a análise de sua fala, do discurso que dirige ao seu auditório. A elaboração desta fala deve ser levada em consideração, pois existe nela uma capacidade de comunicação que para muitos passa despercebida, mas que deve ser pensada, discutida e questionada. Além disso, ela suscita a reflexão acerca da situação na qual se encontram os trabalhadores informais que exercem suas atividades dentro dos coletivos da capital baiana.

Diante disso, este trabalho possui como temática a argumentação na fala dos vendedores dos ônibus de Salvador e tem como objetivo analisar as estratégias argumentativas utilizadas para convencer e/ou persuadir os passageiros a comprar os produtos oferecidos a partir das grava-

ções realizadas no momento da venda dos produtos dentro dos coletivos. Para tanto, tem-se como base a nova retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), abrangendo os estudos da argumentação desde a retórica clássica com vistas a uma elucidação da retórica aristotélica.

2. Retórica clássica

O A retórica clássica teve início na Sicília grega, no século V a.C. e o seu surgimento se deu a partir da necessidade judiciária, não literária. Assim como a geometria, a tragédia e a filosofia, desenvolveu-se na Grécia junto com as relações sociais proporcionadas pelo surgimento da *polis*, modelo das antigas cidades gregas. Na Sicília, ainda sob o domínio grego, a retórica foi concebida pelo siciliano Córax e seu discípulo Tísias, ela era apresentada como a arte de persuadir, de qualquer tema, sendo ele verdadeiro ou não. Eles foram os primeiros a formular uma técnica retórica cuja função era orientar os que precisavam se defender em juízo, pois a transição entre um governo tirano para o democrático gerou diversos conflitos judiciais, principalmente para reaver bens e posses tomados pela tirania. Os intelectuais chamados de sofistas foram os primeiros advogados, pois professavam o emprego da sabedoria para intervir em favor das vítimas espoliadas (MEYER, 2007).

A retórica foi trazida a Atenas pelos sofistas Protágoras e Górgias. Ela se desenvolve plenamente com a consolidação da democracia em Atenas, uma das principais cidade-estado da Grécia Antiga. Os gregos elaboraram dois tipos distintos para a retórica, sendo uma com características técnicas e outra como teoria para reflexão.

Para começar os gregos inventaram a “técnica retórica”, como ensinamento distinto, independente dos conteúdos, que possibilitava defender qualquer causa e qualquer tese. Depois, inventaram a teoria retórica, não mais ensinada como uma habilidade útil, mas como uma reflexão com vistas à compreensão [...]. (REBOUL, 2000, p. 1)

Em suas contribuições, Górgias demonstrava maior preocupação com as palavras, o seu discurso consistia em elogiar o público sem necessariamente estar pautado na verdade, o que deu a sua retórica uma aparência sofisticada. Os sofistas consideravam a retórica como “arte do discurso persuasivo”, sendo objeto de um ensinamento sistemático que se baseava numa visão de mundo (REBOUL, 2000). A verdade para os sofistas se tratava de um acordo entre os interlocutores, o discurso precisava ser eficaz, não necessariamente verossímil, e atingisse o convenci-

mento por meio de um argumento que parecesse lógico. Os sofistas passaram a vender os seus saberes a todas as causas, pois, segundo Reboull (2000) a finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar através da palavra; ela já não está devotada ao saber, mas sim ao poder, razão pela qual Platão condenou à retórica e atribuiu um caráter de falso saber. A característica falaciosa atribuída por Platão à retórica foi determinante na sua história, “Seu terreno é o incerto e o vago, o duvidoso e o conflitante” (MEYER, 2007, p. 19). Talvez por isso, o termo retórica ainda seja diretamente relacionado ao uso de uma argumentação falaciosa.

Apesar do posicionamento contrário de Platão à retórica, Aristóteles, discípulo de Platão, elabora a primeira sistematização da retórica atribuindo-lhe um caráter positivo, ela se insere na política e no direito, no discurso literário e na argumentação cotidiana (MEYER, 2007). Em sua obra *Retórica*, ele prepara e divide em categorias os conceitos da retórica, o filósofo afirma que a retórica é a outra face da dialética, pois ambas se ocupam de questões ligadas ao conhecimento e não correspondem a nenhuma ciência específica (COSTA, 2019). O seu estudo da retórica aristotélica compreende três livros, “o primeiro trata do enunciador, de como ele constrói o seu *ethos* na enunciação; o segundo analisa o enunciatário, como ele recebe os argumentos em função do *pathos*; o terceiro estuda a mensagem, o *logos*, como se expressam os argumentos” (FIORIN, 2017, p.19). Aristóteles também classifica os discursos em três gêneros oratórios: Deliberativo - compreende o ato de aconselhar em todos os temas relacionados à cidade; Judiciário – compreende tanto a acusação quanto a defesa de uma tese; Epidítico – compreende o ato de fazer louvor ou censura a determinado membro do grupo. As formulações presentes em sua obra são de grande relevância, pois as classificações efetuadas por Aristóteles ainda são aceitas nos dias atuais, e outras serviram de base para classificações hoje adotadas.

A retórica chega a Idade Média sendo aplicada no ensino escolar para confirmar os valores religiosos e morais da sociedade da época. Segundo Costa (2019), além de sua aplicação no ensino, a retórica fez parte das declamações cerimoniais e dos escritos de autores como Santo Agostinho, que possuía conhecimentos clássicos, especialmente de Cícero e estabeleceu os fundamentos da retórica cristã, fazendo uso da retórica em várias passagens de sua obra *A cidade de Deus*.

Em 1958 Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicam *O Tratado da Argumentação: A nova retórica*, que segundo Platin (2008)

o uso do “termo *argumentação* constitui uma real inovação e manifesta claramente o movimento de revival, de renascimento, emancipação e re-fundação dos estudos da argumentação”. É importante salientar que a construção de um pensamento autônomo da argumentação surge em um período pós-Segunda Guerra mundial e seus discursos totalitaristas.

3. Teoria da argumentação: nova retórica

Perelman e Olbrechts-Tyteca, com sua nova retórica, resgatam os princípios aristotélicos para a criação do tratado da argumentação, buscam na lógica aristotélica, especificamente no raciocínio dialético, a elaboração para uma análise do raciocínio informal. Essa nova linha de pensamento serve como método para fundamentar análises que ultrapassam os limites da lógica formal. Em o Tratado da argumentação: a nova retórica, a retórica é apresentada como uma teoria da argumentação, os tratadistas trazem o foco para o estudo do *logos*, abordando de maneira mais restrita o *ethos* e o *pathos*, além de conferir à sua teoria um caráter extremamente lógico. Desse modo, “a nova retórica é, então, o discurso do método de uma racionalidade que já não pode evitar os debates e deve, portanto, tratá-los e analisar os argumentos que governam as decisões” (MEYER, Prefácio in PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. XX).

Estudioso de lógica, Perelman interessou-se pelo invento de uma lógica que fornecesse critérios universais para verificar, por comparação com um padrão, os valores, não os deixando ser definidos de acordo ao interesse de cada um. Este posicionamento surgiu por sua discordância com as postulações positivistas que impunham limites quanto ao papel da lógica, do método científico e da razão, os colocando como métodos úteis somente para a solução de problemas exclusivamente teóricos, deixando a solução dos problemas humanos a cargo da emoção, dos interesses e da violência.

A consequência deste raciocínio ignora a tradição aristotélica, além de desfazer a possibilidade de uma solução racional para os problemas relacionados ao juízo de valor. Perelman não concordava com essa perspectiva e procurou, então, uma racionalidade ética, uma lógica específica para os valores. Em suas formulações, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) modificam a estrutura específica dos argumentos, colocando em evidência o contato com os espíritos e o interesse do orador pela adesão do auditório.

3.1. Os possíveis auditórios

Os tratadistas apresentam a noção de auditório a partir de uma distinção entre auditório universal e auditório particular. O primeiro pode ser descrito como uma idealização do orador; é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes e no que acredita ser capaz de convencê-los, desse modo, cada indivíduo tem estabelecido uma concepção do auditório universal. O segundo é aquele a quem se dirige o interlocutor, sendo formado no diálogo.

Perelma e Olbrechts-Tyteca não colocam em oposição estes dois auditórios, na verdade eles têm uma relação de interdependência, pois a principal característica do auditório é a heterogeneidade, tanto no auditório universal, quanto no auditório particular. Em razão disso, um grupo de pessoas ou um único indivíduo pode agregar características variadas em uma argumentação, uma mulher pode ser, mãe, irmã, filha, dirigente de uma empresa, e isso deve ser considerado pelo orador. Desse modo, o auditório particular é uma redução do auditório universal, ele é admitido uma vez que a argumentação não provoque a adesão do auditório universal, no entanto, é possível que uma tese não seja aceita por causar estranhamento ou não ser admitida pelos membros de um determinado grupo do auditório particular, na medida em que estes indivíduos aceitem somente aquilo que é possível para grupo no qual está inserido.

Reboul (2000) define o auditório universal como uma possível pretensão ou um truque retórico, pois o orador, mesmo sabendo que está argumentando para um auditório particular, constrói um discurso para tentar superá-lo e atingir outros auditórios possíveis. O acordo com o auditório irá depender das premissas selecionadas, pois

O orador, utilizando as premissas que servirão de fundamento à sua construção, conta com a adesão de seus ouvintes às proposições iniciais, mas estes lhe podem recusar, seja por não aderirem ao que o orador lhes apresenta como adquirido, seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter tendencioso da apresentação delas. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 73)

Perelman e Olbrechts-Tyteca também apontam para existência do auditório deliberativo, visto como uma forma particular de argumentação na qual sujeito delibera sobre como proceder com a elaboração de sua argumentação com vistas a convencer seu auditório.

3.2. O acordo

O orador, tendo deliberado sobre o seu auditório, define quais argumentos irá selecionar para persuadir o seu auditório. Um argumento será determinado como persuasivo ou convincente de acordo com a força que ele é imposto ao auditório. Conhecer os valores e as convicções de um auditório condicionam a elaboração dos argumentos e a adaptação dos discursos do orador, para que ocorra a adesão dos interlocutores, sendo ela pela sua participação mental ou por seu consentimento, criando assim um acordo prévio. Pois,

Tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo com auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 73)

A argumentação consiste em provocar ou ampliar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas. Desse modo, o orador elabora a sua argumentação a partir do que presume ser aceito pelo seu auditório. Em Perelman e Olbrechts-Tyteca, o responsável pelas atitudes argumentativas do orador sempre será o auditório. O acordo é elaborado a partir da definição deste auditório e está diretamente ligado às crenças de um sujeito ou ao que é partilhado entre ele e um grupo. Desse modo, o orador deve adaptar-se às características do seu auditório para que ocorra a adesão a uma tese, efetivando o acordo por meio de argumentos que possam representar as teses aceitas por um auditório determinado, tendo como objetivo convencê-lo e/ou persuadi-lo. Para isso, faz-se necessário a reflexão no que tange aos diversos discursos presentes na sociedade, que controlam e modelam as pessoas.

O senso comum e a religião propagam alguns dos discursos que mais influenciam os habitantes de uma sociedade. Desta forma, os vendedores ambulantes, enquanto oradores, criam sua tese utilizando argumentos pautados nestas e em outras construções sociais que podem persuadir os passageiros a mudar suas escolhas, e que, muitas vezes, quando relacionados aos aspectos divinos, já enraizados na cultura de uma sociedade, não podem ser contestados. Desse modo, estes vendedores buscam um contato com o auditório ao construir argumentos que consideram as condições sociais do seu auditório, pois

Quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições

psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 16)

Para que ocorra o contato dos espíritos, “o assentimento dos espíritos à tese apresentada”, existe um conjunto de condições, sendo a menor condição, indispensável para uma eventual argumentação, a existência de uma linguagem em comum. O orador deve admitir que não dispõe de uma autoridade sobre o que é dito, ele não convence imediatamente. É necessário persuadir, preocupar-se com os argumentos que utilizará para influenciar seu interlocutor, interessar-se por seu estado de espírito. Sendo assim,

[...] o orador pode tentar situar o auditório em seus marcos sociais. Perguntar-se-á se o auditório está incluído por inteiro num único grupo social ou se deve repartir seus ouvintes em grupos múltiplos ou, mesmo opostos. Nesse caso, vários pontos de partida sempre são possíveis. De fato, pode-se dividir igualmente o auditório de acordo com grupos sociais – por exemplo, políticos, profissionais, religiosos- aos quais pertencem os indivíduos ou de acordo com valores aos quais aderem certos ouvintes [...]. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 25)

A efetivação de um acordo dependerá dos tipos de objetos de acordo, sendo estes agrupados por Perelman e Olbrechts-Tyteca em dois grupos, um relativo ao real, constituído pelos fatos, as verdades e as presunções, outro relativo ao preferível, composto pelos valores, as hierarquias e os lugares do preferível. Os fatos são utilizados como ponto de partida para argumentação, o que, segundo Poincaré (*Apud* PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 p. 75), é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos. Eles são dados construídos a partir do real e indicam aquilo que é visto como incontestável em um acordo universal, mas podem ser contestados diante de um acordo particular. As verdades possuem aspectos mais amplos que os fatos, são sistemas mais complexos referentes a ligações entre fatos, que tratem de teorias científicas, filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência. A exemplo, têm-se os vendedores de instituições filantrópicas, cujo objetivo é curar o vício em drogas utilizando também a religião, que costumam utilizar em suas falas teorias religiosas como objeto do acordo, tendo como propósito a adesão do auditório. Diferentemente dos fatos e das verdades, as presunções são premissas que não possibilitam uma adesão completa, definitiva, pelo contrário, em um determinado momento, ela deve ser reforçada por outros elementos.

As presunções são notadas na fala de vendedores quando os mesmos informam sobre a necessidade de venda do produto para sanar a dificuldade na compra de remédio para um parente, por exemplo. Ao trazer à tona sua vida pessoal, principalmente quando se fala de saúde, esse vendedor não possibilita, de imediato, uma incredulidade, por parte do auditório, mas ele deve intensificar sua fala com outros elementos. Alguns vendedores, bem como os pedintes ou os vendedores pedintes, utilizam a receita médica como comprovação e outros trazem detalhes dos problemas em uma pequena narrativa pessoal. As presunções estão ligadas ao normal e ao verossímil, ao que é habitual e que pode ter validade até que o contrário seja posto em evidência. Assim,

[...] a presunção de que a qualidade de um ato manifesta a da pessoa que o praticou; a presunção de credulidade natural, que faz com que o nosso primeiro movimento seja acolher como verdadeiro o que nos dizem e que é admitido enquanto e na medida em que não tivermos motivo para desconfiar; a presunção de interesse, segundo a qual concluímos que todo enunciado levado ao nosso conhecimento supostamente nos interessa; a presunção referente ao caráter sensato de toda ação humana (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 79)

O normal para as presunções é algo que ocorrerá ou já ocorreu. “Presume-se, até prova em contrário, que o normal é a base com a qual podemos contar em nossos raciocínios” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 80) a partir de experiências comuns. O normal possibilita a convicção de que um determinado acontecimento é habitual, está ligado a algo semelhante, que já existe. A noção de normal e o seu estabelecimento dependerão do grupo de referência, pois todas as presunções baseadas no normal implicaram um acordo com esse grupo.

Esses usos serão determinados a partir da identificação do seu auditório. Refletir sobre o auditório leva a pensar quais possibilidades influenciarão suas decisões, pois “o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 26-7). A definição por Perelman, do auditório universal gerou a busca por uma técnica argumentativa que ultrapasse o limite particular e possa ser utilizado para qualquer auditório. Essa pretensão é alcançada pela persuasão e convencimento, sendo respectivamente, uma ligada ao auditório particular e a outra, ao auditório universal. Porém, Perelman reconhece a dificuldade em realizar esta distinção a partir destes auditórios.

O auditório dos vendedores ilustra essa dificuldade, visto que ele é constituído por um público variado e que pode sofrer alteração de acordo com o trajeto do ônibus. Por essa razão, os vendedores usam questões sociais para persuadir, acreditando também que o entendimento da sua realidade por parte dos passageiros possibilitará uma maior adesão da sua fala. É através da realidade social vivida pelo vendedor, realidade que o influencia e molda as suas atitudes, que ele, enquanto orador, irá construir sua argumentação. Sabendo que essa mesma realidade social pode ser compartilhada por seu auditório, o orador define quais argumentos irá selecionar para persuadir. Um argumento será determinado como persuasivo ou convincente de acordo com a força que ele é imposto ao auditório.

3.3. *Persuadir e/ou convencer*

A construção das possibilidades argumentativas deve ser por meio da persuasão ou do convencimento. A persuasão está para as emoções, enquanto o convencimento está para a razão. Deve-se conhecer o seu auditório para que o orador consiga produzir o seu argumento, sabendo exatamente se ele quer convencer ou persuadir, pois convencer alguém não significa persuadi-lo, ainda que ambos possam ocorrer. Se o objetivo do orador é obter um resultado, persuadir é mais importante que convencer, porém se o caráter racional da adesão for colocado como mais importante, convencer terá papel mais importante que persuadir. Sendo a persuasão o foco dos vendedores, o uso do discurso religioso, por exemplo, pode ser considerada uma regra já estabelecida pela maioria dos vendedores, seja no momento que antecede a venda de um produto, ou na entrega dele ao passageiro, mas principalmente quando alguém compra o produto. Os vendedores estão sempre dispostos a inserir na fala uma pregação religiosa ou a utilizarem uma palavra específica de alguma religião como: *irmãos, o pai, nosso senhor, aquele que nos deu a vida*, entre outras.

A persuasão está associada à convenção, já que, para que os outros façam o que você deseja, é necessário convencê-los a tal coisa. Sendo assim, persuasão, convencimento e convicção ligam-se por meio da tentativa de fazer com que o auditório se sinta próximo daquilo que ouve, crie uma espécie de ligação ideológica e passe a executar uma ação a respeito, já que essa ligação ideológica os faz entrar em concordância com o que o orador diz, produzindo uma convicção de que existe uma opinião compartilhada, sendo assim,

[...] quando é válida para cada qual, ao menos na medida em que este tem razão, seu princípio é objetivamente suficiente e a crença se chama *convicção*. Se ela tem um fundamento apenas na natureza particular do sujeito, chama-se *persuasão*. A persuasão é mera aparência, porque o princípio do juízo que está unicamente nos sujeitos é tido por objetivo. Assim, um juízo desse gênero só tem um valor individual e a crença não pode comunicar-se... Logo, a persuasão não pode, na verdade, ser distinguida subjetivamente da convicção, se o sujeito imagina a crença apenas como simples fenômeno de seu próprio espírito; mas a experiência que se faz no entendimento dos outros, dos princípios que são válidos para nós, a fim de ver se eles produzem sobre uma razão alheia o mesmo efeito que sobre a nossa, é um meio que mesmo sendo somente subjetivo, serve não para produzir a convicção, mas para descobrir o valor particular do juízo, ou seja, o que nele é apenas simples persuasão... Posso guardar para mim a persuasão, se me dou bem com ela, mas não posso nem devo fazê-la valer fora de mim. (KANT, 1927, p. 634-5 *apud* PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 31-2)

O orador, compreendendo, principalmente, que argumentar é saber persuadir, é motivar o outro a fazer o que queremos com autonomia, busca efetivar o acordo, utilizando argumentos. Os argumentos que tornam possíveis a persuasão podem fazê-la com qualquer auditório visto que o auditório universal é composto por membros de grupos que constituem um auditório particular.

4. A teoria da argumentação na fala do vendedor ambulante

Os vendedores, enquanto oradores, ao escolherem as premissas da sua argumentação, selecionam também os elementos que serão utilizados, a partir das teses já aceitas pelo auditório, visando prender a atenção deste, fomentando, assim, interesse pela fala do outro. Além disso, nota-se que os vendedores sabem delimitar a maneira pela qual os elementos devem ser apresentados ao seu auditório e quais deles podem determinar ou não a aceitação da sua argumentação. Para compor a análise, foram feitos três recortes na fala do vendedor nomeado aqui como “vendedor de balas”.

4.1. Vendedor de balas

Este vendedor constrói uma argumentação persuasiva na qual irá expor o argumento pragmático, em que ocorre uma relação de causa e efeito, através da qual são relatadas as causas de determinado fato, sendo este a escolha pelo trabalho como ambulante. Em sua argumentação, cau-

sa e consequência tem seus sentidos alterados, a consequência, desemprego, ganha sentido de causa, a venda dos produtos, ou seja, o desemprego, geralmente empregado como causa para algo, torna-se consequência. O normal seria o desemprego ser apresentado como causador para permanência deste indivíduo como vendedor, mas aqui a causa é representada pela venda do produto e a consequência é a superação do desemprego. Essa mudança faz surgir uma nova motivação para a inserção deste indivíduo no mundo do comércio informal. Porém essa determinação de apenas um meio específico para chegar a um objetivo pode levar o comprador a pensar que ele poderia encontrar um meio mais eficaz, até mesmo um emprego formal, para alcançar os seus objetivos. Essa análise do processo argumentativo é embasada a partir recorte nº 1, exposto a seguir:

“Olha só, eu estarei entregando em tuas mãos, ta legal, gente? [boa tarde, Deus abençoe] Este é o fruto instrumento desse meu trabalho, pro pessoal segurar, ele é apenas um incentivo, ta legal, a cada dia para esse meu trabalho [boa tarde]. Lembrando para todos que a compra desse material, gente, ela não é obrigatória, mas também, porém, elas são bem vindas. Sabe por que elas são bem vindas, pessoal? Porque através da venda desse material que a cada dia que vem se passando eu venho conseguindo conquistar os meus objetivos e venho conseguir aí superar o desemprego.”

O vendedor também tenta chamar a atenção dos passageiros elencando características positivas do produto. Eles são “deliciosos e saborosos”, tem “um sabor especial” e qualidade comprovada por sua validade, mas, diante de tantas qualidades, o que talvez atraia mais a atenção para o produto é o pouco custo, o que pode ser visto no recorte nº 2:

“O que eu acabo de entregar em tuas mãos hoje ele é mais um produto que é da qualidade da samys, ta legal, gente. Como também vocês podem estar observando, são aí os deliciosos e saborosos caramelos de frutas, pessoal. Eu estou trazendo hoje aqui em tuas mãos. Ele é um sabor especial com apenas quatro deliciosos sabores, framboesa, uva, maçã verde e laranja. Todas as embalagens são lacradas, embaixo contém a data de validade aonde por apenas um real, pessoal.”

No decorrer da fala do vendedor nota-se que sua argumentação é composta por palavras que estimulam a atribuição de um sentido diferenciado ao ato de compra, este teria um valor não comercial, mas sim colaborativo. Tais palavras, como: *colaboração* e *apenas* reforçam o teor assistencial da argumentação. Quando o vendedor diz estar pedindo uma colaboração, aquele que ouve será imediatamente tocado, irá acreditar que deve ajudar. Isto é evidenciado no recorte nº 3:

“Gente, olha só, não é dois reais não, ta! É uma colaboração de apenas um real, vocês vão adquirir os caramelos. Tenha um boa tarde para todos, tenha um ótimo fim de semana, que deus abençoe a família de cada um de vocês, ta legal gente. Lembrando pessoal é apenas um real, ta legal, gente.”

Nota-se, assim, que a fala deste vendedor é construída para persuadir os passageiros de que a compra do produto acarretará em uma ajuda a um indivíduo que se encontra em um momento delicado. Ao utilizar o desemprego como argumento principal, esse vendedor consegue atingir um grande número de pessoas, seu auditório será constituído por aqueles que passaram pelo desemprego e aqueles que não desejam ficar desempregados. O passageiro é, no plano sentimental, persuadido a acreditar que a obtenção do produto não é o mais importe naquele momento, mas sim a ajuda que ele estará prestando a alguém. Sendo assim,

Um mesmo acontecimento será interpretado, e valorizado diferentemente, conforme a ideia que se forma da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências. [...] De um modo geral, o fato de considerar ou não uma conduta como meio de alcançar um fim pode, portanto, por essa razão, constituir o objeto essencial de uma argumentação. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 308)

Outro ponto importante na argumentação deste vendedor é a forma utilizada para despedir e para apresentar o produto. Assim como outros vendedores dos coletivos, este antecede a venda com a entrega dos produtos e imediatamente, ao entregar o produto, o vendedor profere *boa tarde, que deus abençoe*. Ao terminar a apresentação do produto da tese – desemprego- que fundamenta sua argumentação, o vendedor diz “um boa tarde para todos, tenha um ótimo fim de semana, que deus abençoe a família de cada um de vocês, ta legal gente?”, pois conhecendo os valores e as convicções de um auditório, que em sua maioria tem uma aproximação com alguma instituição religiosa, os vendedores compreendem que o uso de determinadas falas pode persuadir e convencer um maior número de passageiros, fazendo-os efetivar a compra do produto por acreditarem estar ajudando um necessitado.

5. Considerações finais

A Teoria da Argumentação proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca revigorou a retórica clássica, não como reprodução do passado, mas sob novas perspectivas e execução diferenciada. A argumentação já não é mais concebida como um desdobramento de um

raciocínio lógico excluído da relação interpessoal, a nova retórica reconhece que existem teses conflituosas a serem discutidas e que o auditório deve ser o foco para o desenvolvimento de toda a argumentação e a partir disso entender a argumentação como campo do verossímil, do provável, construindo o discurso pautado no que é plausível.

A partir da observação das estratégias argumentativas dos vendedores ambulantes dentro do transporte público da cidade do Salvador, procurou-se identificar e retratar os conceitos fundamentais da Nova Retórica. É possível notar, então, que toda a construção da fala e a forma como ela é utilizada, é pensada de acordo com o auditório, convencendo e/o persuadindo os passageiros a adquirirem os produtos oferecidos pelos vendedores. O processo comunicativo estabelecido entre os vendedores e os passageiros revela as construções persuasivas utilizadas pelos mesmos no momento da venda do produto.

A forma de falar, a escolha do tom, a forma com que se dirigem aos passageiros, a definição e utilização de crenças que podem ser compartilhadas, formam a argumentação dos vendedores, objetivando estabelecer uma relação com o passageiro, conseguir sua atenção. Além disso, para obter êxito, os vendedores persuadem não só pelo discurso oral, mas pela junção coerente da fala à aparência, pois não seria convincente construir uma fala a partir da pobreza sem a exibição dos signos visuais dessa pobreza. Fica claro que suas técnicas argumentativas, construídas por uma fala apelativa à solidariedade dos seus ouvintes, apresentada como um pedido de ajuda, revelam a marginalização destes indivíduos frente às exigências da vida em uma sociedade capitalista, tornando possível definir a sua posição na sociedade, e, principalmente, a reflexão sobre a grave questão social do desemprego e do trabalho informal em Salvador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antonio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 11. ed. Cotia-SP: Ateliê, 2008.

AMOSSY, Ruth. *A Argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2020.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Edipro, 2011.

COSTA, Ricardo. A retórica na Antiguidade e na Idade Média. *Revista Transformação*, 2019, v. 42, São Paulo. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/9605>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

MANELI, Mieczyslaw. *A nova retórica de Perelman*: filosofia e metodologia para o século XXI. São Paulo: Manole, 2004.

MARTINS, Helena. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUS-SALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.p. 439-73

MEYER, Michel. A retórica. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Nova Biblioteca 70, 1994.

PLATIN, Christian. *A argumentação*. São Paulo: Parábola, 2008.

Perelman, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Retórica e argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (Orgs). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 177- 209

**PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DOS VERBOS IR,
CHEGAR E DAR: DE PREDICADOR A AUXILIAR**

Patrícia de Carvalho Pires (UESB)

patypires@hotmail.com

Nayara Crisley Barreto Brasil Farias Rocha (UESB)

ncbbrocha@gmail.com

Milca Cerqueira Etinger Silva (UESB)

milcacerqueira@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos os usos não prototípicos dos verbos *ir*, *chegar* e *dar* na língua portuguesa falada no Brasil. Nesse sentido, partimos da hipótese de que tais verbos vêm percorrendo um caminho rumo à gramaticalização, em nível morfosintático e semântico, na medida em que passam da condição de verbo pleno a verbo suporte/auxiliar na língua em uso. Assim, com base no Funcionalismo Norte-Americano, que considera a língua em situações reais de comunicação (GÍVON, 1995), o nosso objetivo geral é o de analisar o processo de gramaticalização (HOPPER, 1991) dos verbos *ir*, *chegar* e *dar* – considerando, nesse processo, os aspectos formais e funcionais – nos diversos contextos de uso da língua portuguesa falada, mais especificamente, em Vitória da Conquista-BA. Como objetivos específicos, é nossa pretensão mapear sincronicamente as ocorrências com os verbos em estudo, considerando as perspectivas estabelecidas pela Tradição Gramatical e pela Tradição Linguística, e analisar o processo de gramaticalização que resulta no surgimento de novas funções gramaticais. Para tanto, recorremos a dados extraídos dos *corpora* orais da região, o *Corpus do Português Popular* de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*) e o *Corpus Português Culto* de Vitória da Conquista (*Corpus PCVC*).

Palavras-chave:

Chegar. Dar. Ir. Gramaticalização.

ABSTRACT

In this research, we investigated the non-prototypical uses of the verbs *to go*, *to arrive* and *to give* in the Portuguese language spoken in Brazil. In this way, we started from the hypothesis that these verbs have been following a path towards grammaticalization, at the morphosyntactic and semantic level, how they moved out a full verb to a support / auxiliary verb in the language in use. Thus, based on the North American Functionalism, which considers language in real situations of communication (GÍVON, 1995), our general objective is to analyze the grammaticalization process (HOPPER, 1991) of the verbs *to go*, *to arrive* and *to give* – considering, in this process, the formal and functional aspects – in the different contexts of use of the Portuguese language spoken, more properly, in Vitória da Conquista-BA. As specific objectives, it is our intention to synchronously map the occurrences with the verbs under study,

considering the perspectives established by the Grammatical Tradition and the Linguistic Tradition, and to analyze the grammaticalization process that results in the emergence of new grammatical functions. To do so, we used data extracted from the oral corpora of the region, the Corpus of the Portuguese Popular of Vitória da Conquista (Corpus PPVC) and the Corpus Portuguese Cult of Vitória da Conquista (Corpus PCVC).

Keywords:

To arrive. To give. To go. Grammaticalization.

1. Introdução

A dinamicidade linguística é nitidamente evidente quando nos atentamos para as variações que surgem nos diversos contextos sociocomunicativos. Dessa forma, baseadas na perspectiva funcionalista norte-americana (GÍVON, 1995), buscamos compreender as motivações responsáveis pela emergência das variantes. Sendo assim, com o entendimento de que a língua é fruto de uma interação social, dedicamo-nos, neste trabalho, a analisar os usos dos verbos *ir*, *chegar* e *dar* a partir da função que exercem em contextos reais de comunicação, mais precisamente, no português falado em Vitória da Conquista.

Neste trabalho, para compreendermos o processo de variação e mudança linguística pelos quais passam os verbos em estudo, partimos das seguintes hipóteses: 1. o item linguístico *ir* vem passando por um processo de gramaticalização, em nível morfossintático e semântico; 1a. a estrutura tipo desse verbo como auxiliar [V1 *ir* + V2] apresenta uma a construção do futuro em direção a uma forma analítica; 1b. a trajetória de dessemantização do verbo *ir* ganha uma nova função gramatical mais abstrata, partindo da noção de espaço para a noção de tempo; 2. o verbo *chegar* em estruturas do tipo [V1 (*e*) + V2] exerce função de verbo auxiliar; 2a. A auxiliaridade de *chegar* em estruturas perifrásticas é resultante do processo de abstratização do item rumo à gramaticalização; 2b. A abstratização de *chegar* envolve processos cognitivos, próprios da mente humana, como por exemplo, a metáfora e a metonímia; 2c. Estruturas do tipo [V1 (*e*) + V2] nas quais V1 não é um verbo prototipicamente auxiliar, apesar de novas, expandem-se e se fixam na Língua Portuguesa falada no Brasil; 3. O verbo *dar* exerce a função de auxiliar quando se une a um elemento nominal, constituindo uma estrutura do tipo [V *dar* + SN], formando um todo significativo; 3a. Este verbo, enquanto auxiliar, passa pelo processo de abstratização, o que resulta na perda do seu valor morfosintático e semântico prototípicos; 3b. A auxiliaridade do *dar* – em uma

estrutura tipo [Vdar + SN]– apresenta uma carga semântica múltipla, o que contribui para a construção de novos significados em distintos contextos de uso.

Para o entendimento da língua em uso, apresentamos – a partir das hipóteses por nós levantadas no presente trabalho – o diálogo entre as ocorrências com os verbos em estudo e a teoria Funcionalista Norte – Americana, com base nos estudos de Hopper (1991), Givón (1990, 1995), Guy (2001), Heine (2003), Hopper e Traugott (2003).

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: após esta Introdução; trazemos a seção *O Funcionalismo Norte-Americano*, na qual abordamos brevemente alguns conceitos que explicam os fenômenos em análise. Na seção 2.1. *Gramaticalização dos verbos chegar, dar e ir*, tratamos do fenômeno responsável pela mudança lexical dos itens; na seção 3, apresentamos o *Corpora* utilizado; na seção 4, *Análise e discussão dos dados*, expomos, brevemente, a interpretação dos dados; na seção 5, realizamos as *Considerações finais*.

2. Funcionalismo norte-americano

Os estudos funcionalistas consideram que há uma aparente instabilidade inerente ao sistema linguístico motivada pelas práticas discursivas dos falantes. Dessa maneira, a gramática é constituída a partir do discurso, no qual as estruturas sintáticas se ajustam a novas funções/significados. Ou seja, a gramática é determinada pelo uso, que, no decorrer do tempo, dá forma ao sistema linguístico. Sendo assim, a pesquisa funcionalista investiga não apenas as estruturas sintáticas, mas se concentra na integração dos componentes semânticos e pragmático-discursivos. Isso quer dizer que o componente formal, representado pela estrutura linguística, e o componente funcional são vistos de maneira integrada.

De acordo com essa abordagem, a princípio, as estruturas linguísticas têm seus contextos originais mais icônicos²¹¹ e, por meio da frequência de uso e convencionalização social, regularizam-se posteriormente e perdem suas características originais em prol da sistematização

²¹¹ Diferente da designação apresentada por Saussure (2006 [1916]), em que o signo linguístico é arbitrário, ou seja, não há uma motivação entre o significante e o significado, o Funcionalismo define que há uma correlação entre a forma e a função: a estrutura da língua reflete de alguma maneira a experiência humana (GIVÓN, 1984).

gramatical. Portanto, considera-se que a arbitrariedade é consequência, entre outras questões, dos desgastes do significado primário das formas linguísticas. Diferente do Estruturalismo que enfatiza o princípio da arbitrariedade, o Funcionalismo não considera as estruturas autônomas, mas sim motivadas por pressões de uso e por processos de ordem cognitiva, tais como a metaforização e a metonimização.

Nessa perspectiva, referente aos processos de cognição, é possível apreender que a *metáfora* é um mecanismo de transferência conceptual, enquanto que a *metonímia* se responsabiliza em aproximar diferentes domínios cognitivos, partindo, sempre, de uma motivação pragmática, que contribui para reinterpretação de um item linguístico de acordo com os contextos. Lima-Hernandes (2011, p. 31) apresenta o seguinte quadro que resume as diferenças entre a metáfora e a metonímia:

Quadro 9: Diferenças entre Metonímia e Metáfora.

Metonímia	Metáfora
Nível sintagmático	Nível paradigmático
Reanálise (abdução)	Analogia
Implicaturas conversacionais	Implicaturas convencionais
Opera por meio da inter-relação sintática dos constituintes	Opera por meio de domínios conceptuais

Fonte: Bisang (1998, p. 16).

A partir do que expõe Ullmann (1964), em uma visão pré-estruturalista, a *metáfora* e a *metonímia* se complementam e, de acordo Traugott (1988), não há como separá-las, pois, enquanto a metáfora se ocupa na solução de problemas de representação, a metonímia se associa à solução de problemas na informatividade e relevância na comunicação. Por resultado dessa associação na solução de problemas, a metáfora e a metonímia “(...) ajudam a explicar a mudança de um item lexical ou de uma estrutura maior ou construção mais gramatical” (LIMA-HERNANDES, 1991, p. 31). Dado o exposto, entendemos que, nas estruturas do tipo [V1 (e) + V2] e [Vdar+ SN], em que os verbos *ir*, *chegar* e *dar*, respectivamente V1 e Vdar, se comportam como verbos auxiliares de V2e, no caso do *dar*, do SN.

Dessa forma, para maior expressividade, os mecanismos metafórico e metonímico permitem ao usuário construir expressões do tipo: (i) Com o verbo *ir*: a. *vou* cantar na festa; b. *vai* acontecer uma tragédia; (ii) Com o verbo *chegar*: a. Eu *cheguei* e disse: o barco tá furado, vamos re-

mar mais rápido; *chega* dizer bem alto pra ela escutar; b. *Chega* de falação; (iii) com o verbo *dar*. a. A terra é tão boa que *deu* frutos à vontade; b. As tragédias que passam na televisão *dão* angústia. Diante dos exemplos expostos, observamos que a materialização das expressões linguísticas com os verbos em análise surge em situações reais de uso associados aos processos cognitivos dos falantes, os quais permitem aos itens em estudo exercerem distintas funções – que convivem com funções já existentes na língua – e se convencionalizarem no português brasileiro por meio do seu uso e da consequente rotinização.

Vale destacarmos que não é possível, neste trabalho, abordarmos todos os conceitos que orientam os estudos sobre a variação e a mudança das línguas, mas, se tratando do processo de gramaticalização, faz-se necessário abordarmos os cinco princípios de Hopper (1991), uma vez que esses princípios perpassam e contribuem para o processo de gramaticalização, que será relevante para a análise que propomos. Dessa maneira, destacamos os princípios de Hopper (1991, p. 21) os quais estão presentes no processo rumo à gramaticalização dos verbos *ir*, *chegar* e *dar*:

- (i) Estratificação (*layering*): de acordo com esse princípio, “camadas” antigas de uso da língua não são necessariamente descartadas quando novas “camadas” surgem. Em outras palavras, “camadas” novas (verbo na função de auxiliar) e antigas (verbo na condição de pleno) podem coexistir.
- (ii) Divergência (*divergence*): Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007) esclarecem que a forma antiga, ou aquela da qual se originou a forma nova no processo de gramaticalização não se altera e mantém-se autônoma, sujeita a mudanças que são próprias de sua classe, inclusive pode vir a sofrer um novo processo de gramaticalização. Vale dizermos que os verbos *ir*, *chegar* e *dar*, na condição de verbo pleno - indicam, respectivamente, movimento e transferência – continuam existindo, como se tomassem caminhos diferentes.
- (iii) Especialização (*specialization*): Como exemplo de um item em especialização, Gonçalves, Lima-Hernandes e Casseb-Galvão (2007) citam o uso da expressão pronominal a gente e o nós, o primeiro vem ocupando as posições sintáticas de forma preferencial. Referente a presente pesquisa, verbos em estudo que, antes, ocupavam a função de pleno, vêm ocupando a condição de auxiliar acoplado a outras construções, tais como:

verbo e Sintagma nominal, formando um novo padrão de uso, [V1 + V2] e [Vdar+ SN], evidenciando a possibilidade dos verbos em estudo se apresentarem com características e atuação que se diferem do seu sentido pleno para sentidos mais abstratos.

- (iv) Persistência (*persistence*): trata-se da permanência de vestígios do significado primeiro, lexical, depois que uma forma passa pelo processo de gramaticalização, saindo de uma função lexical para outra gramatical, com a subsistência de seus significados lexicais. Determinadas características existentes nos três verbos em análise continuam a ser percebidas nos verbos após a gramaticalização. Assim, aventamos que os verbos *ir* e *chegar*, enquanto auxiliar: *Vou estudar* e *cheguei e falei* apresentam ideia de movimento, não movimento espacial, mas, sim, movimento temporal. Já o verbo *dar*, em: *darei entrada na documentação* apresenta resquício de sua função prototípica, a qual faz referência à atribuição.
- (v) Decategorização: é quando um item gramaticalizado tem seu estatuto categorial diminuído, possibilitando o surgimento de formas híbridas. Esse princípio implica perda de propriedades morfossintáticas da forma fonte e, também, perda do caráter de independência, passando a forma a adquirir características de categorias mais gramaticalizadas. Podemos perceber que o verbo *ir* e *chegar* deslocam-se da função de pleno para a função de auxiliar.

Para Hopper (1991), os princípios acerca do processo de gramaticalização se justificam, porque a estrutura linguística é constituída de um sistema adaptativo. Na próxima seção, apresentamos o percurso dos verbos *chegar*, *dar* e *ir* rumo à gramaticalização.

2.1. Gramaticalização dos verbos *chegar*, *dar* e *ir*

No estudo funcionalista, as pesquisas que analisam a mudança e a variação linguística ganharam um enfoque especial, com o princípio da Gramaticalização, descrita por Meillet (1912), como um percurso de categorias lexicais a gramaticais, ou, conforme Kurylowicz (1975), de categorias menos gramaticais a mais gramaticais. A descrição da trajetória das categorias tem o objetivo de compreender as propriedades estruturais

da forma – como o fenômeno de perda de material fonético, ocasionado pelo uso –, e da função – como abstratização e polissemia. Esse processo mostra o aspecto maleável, instável e, ao mesmo tempo, regular da gramática, demonstrando um percurso de criação de novas funções gramaticais, novas categorias e a passagem do léxico para a gramática ou a passagem de funções menos gramaticais para funções mais gramáticas (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, HEINE *et al.*, 1991).

Heine e Traugott (1991) apresentam uma escala representativa nos quais categoria linguísticas passam por um percurso, conforme apresentado no esquema abaixo.

Pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade

Segundo Rocha (2017), essa trajetória linear de categorias conceituais, o elemento da escala pode passar para categoria a sua direita. Fato que ocorre com o verbo *ir*, que passa da indicação original de espaço para uma interpretação temporal. Com o verbo *chegar* que parte de verbo pleno com indicação de movimento de um ponto fixo X para um ponto fixo Y, para função de verbo auxiliar, em determinados contextos, como nas perífrases verbais. E, o verbo *dar* que parte de verbo pleno para exercer funções que evocam a polissemia.

Cunha, Costa e Cezário (2016) descreve o processo de gramaticalização da seguinte maneira:

[...] na trajetória dos processos de regularização do uso da língua, tudo começa sem regularidade, exatamente por ter acabado de começar, mas se regulariza com o uso, com a repetição, passando a exercer pressão suficiente para fazer com que o que no começo era causístico, se fixe e se converta em norma, entrando na gramática. (CUNHA; COSTA; CEZÁRIO, 2016, p. 42)

Nessa citação, Cunha *et al.* (2003) evidencia o processo em que uma nova categoria é criada. Podemos considerar, por exemplo, que o verbo *ir* passou, a princípio, por uma ambiguidade, como no enunciado (01) retirado do *corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista,

(01) “A gente vai viajar” (DFP – PCVC)

Notamos, também, nessa mudança de categoria o processo de metáforização, uma vez que, se pensarmos no verbo *ir*, por exemplo, podemos extrair do enunciado (01) dois sentidos: o de deslocamento de espaço físico e o de tempo futuro. Com a frequência de uso, essa estrutura (verbo *ir* + verbo no infinitivo) passa a ser convencionalizada e transpa-

rente, e o verbo *ir* ganha uma nova função: a de auxiliar temporal, e, conseqüentemente, perde seus traços prototípicos e se torna regular na língua. Assim, as desinências do futuro do indicativo, por exemplo, *-rei, rás, rá, remos, reis, rão* se convencionalizaram a partir do uso da perífrase constituída pelo verbo *haver*. Ou seja, na trajetória: hei de amar < amar hei < amarei, surgiu a forma sintética de futuro. Podemos destacar que no início desse processo, antes de se constituir como perífrástica de futuro, a perífrase constituída pelo verbo *haver* codificava ideia de obrigatoriedade (SILVA, 2015, p. 64).

Percebemos, nos enunciados, que o verbo *chegar* deixa de exercer sua função prototípica, no excerto (02) e passa a apresentar em (03), temos uma estrutura do tipo perífrástica, nas quais V1 é o verbo *chegar* e V2, nesses casos, verbo de elocução.

(2) INF: Fez ela chorá horrores conversô bastante com ela que acabô acalmando mais e foi pra casa, aí chegano lá a mãe dela queria por quê queria me pegá, queria por quê queria me bat... (LMRJ *corpus* PPVC);

(3) INF: Pedro ficou parado... o queixo caiu por que só eu que falava na aula de Pedro praticamente, né? Era eu e Sirlene e aí Pedro fez esse comentário, Pedro ficô parado observando ele assim, mas Pedro não tem contato, não tinha nem contato com criança, ‘tão ele achou surpreendente, uma amiga minha chegou e falou: “é um anão, seu filho não é uma criança, é um anão”. [LSSM *corpus* PPVC].

Observamos, diante dos exemplos apresentados, que, em (2), o verbo *chegar* exerce sua função prototípica, enquanto em (3) há um distanciamento da prototipicidade, uma vez que – nesse enunciado – verbo que indica, apenas, como marca de um turno discursivo...

Verificamos, também, nesses *corpora* a natureza polissêmica do verbo *dar* e o processo de gramaticalização do *dar* ao adquirir novas nuances semânticas. Vejamos, a seguir, os excertos (4), (5) e (6):

- (4) Aí o pai dá um livro pra ele. (JLS *Corpus* PCVC).
- (5) Os docentes pra que vão passar aquela educação dá a eles mais qualificação, dá a eles recursos. (LCS *Corpus* PCVC).
- (6) Só tem um vizinho que de vez em quando gosta de dá uma festinha no final de semana e perturba o sono (ASA *Corpus* PCVC).

Ao observarmos o comportamento do verbo *dar* nos exemplos apresentados, notamos que, em distintos contextos, o *dar* adquire cargas semânticas variadas à medida em que se distancia do seu valor canônico de transferência. Nesse processo de variação e mudança, podemos esquematisar um *continuum* de categorias:

+ prototípico > - prototípico
verbo pleno > verbo pleno abstrato > verbo suporte

Essa mudança escalonar é caracterizada como unidirecional²¹² – do léxico para a gramática – e parte do pressuposto de que uma mudança ocorre em uma direção específica da qual não pode ser revertida. No caso do verbo *ir*, *chegar* e *dar*, essa proposta de trajetória unidirecional se dá do léxico para gramática

Na seção 3, discorreremos sobre os *corpora* da pesquisa.

3. *Corpora da pesquisa*

As amostras da presente pesquisa são constituídas pelos *corpora* do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC) e do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC).

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 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

²¹² Essa proposta de unidirecionalidade já é questionada por diversos autores, como Castilho (2004); Silva (2015) e outras abordagens de cunho funcional, como a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)

anos de idade).

Diante do que foi discorrido sobre os *corpora* da pesquisa, vale ressaltar que os fenômenos linguísticos – percebidos nas amostras em análise – foram observados sob as premissas teóricas da abordagem Linguística Funcional Norte-Americana.

Na próxima seção, apresentamos, brevemente, a análise dos dados.

4. Análise de dados

Assim, podemos afirmar que *oir* acumula duas funções: (i) a de verbo pleno, com sentido de deslocamento, como no enunciado (02), e a de auxiliar verbal de futuro como em (03):

(02) Mais escolas, mais... professores que queira, assim, ensinar com amor, que... tenha assim alguma coisa que...que as crianças hoje *as vezes vai* pra escola por causa do... da falta, causa da bolsa família, *as vezes elas num* tão indo por *querê estudá*, por *querê aprendê*. Então eu ach'que tem que...ter alguma coisa, assim, que incentiva mais elas *nas escola*. (ACMG – PCVC)

(03) Das manifestações, eu ach'que foi válida, mas assim, eles usaram a *manifestações* pra poder agredir as pessoas, pra poder quebrar, então assim, não é assim que **vai conseguir** alguma coisa, então tem muitas pessoas que queria tá ali na rua pra fazer o mal às outras pessoas, então *aproveitô* a oportunidade e fez isso, então eu ach' que não seria dessa forma né, seria in' pras ruas, *pedino* né, justiça, *pedin'* outras coisas, não fazem' esse tipo de coisa que eles *fizeru*. (ACMG – PCVC)

Compreendemos, então, *apriori*, o *ir*, em determinado contexto, se desenvolve “metaforicamente a partir da pressuposição de futuridade que existe no movimento espacial”. (NEVES, 2004, p. 136). Assim, fica implicado que as categorias espaciais podem licenciar implicaturas temporais.

Martelotta (2011, p. 95) apresenta, então, um estudo com o verbo *ir*, que tomamos aqui por analogia, por apresentar, assim como o verbo *chegar*, a característica de movimento, 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 do autor: “Ele vai falar com Paulo”, que pode significar: 1. Que há um ente que se move até

Paulo em um determinado lugar e fala com ele, ou, pode ser apenas, 2. Uma indicação de que a ação acontecerá no futuro. Da mesma maneira, observamos que expressões com o verbo *chegar* se sujeitam as mesmas condições do verbo *ir* na passagem de verbo pleno a verbo auxiliar, como em: “Ele chegou falou com Paulo o que bem queria”, que pode indicar: 1. Que alguém se movimentou do ponto X até Paulo e falou o que bem queria, como é possível que, 2. O verbo *chegar* esteja apenas aspectualizando a ação de falar com Paulo no passado.

Exemplos de estruturas em que o verbo *chegar* passa de pleno a auxiliar se enquadram no processo de gramaticalização em um princípio cognitivo específico, como afirma Lima-Hernandes (2011, p. 30), que é o da exploração de velhas formas para novas funções.

Reiterando que a variação e a mudança são processos inerentes à língua, uma vez que sua estrutura linguística está sujeita a pressões de uso quando inserida em contexto discursivo (MARTELOTA; AREAS, 2003), conjecturamos que o verbo *dar* é um item polissêmico, o que o permite apresentar – em distintos contextos interacionais – valor morfosintático e semântico distinto da sua função prototípica. Diante disso, observamos nos excertos a seguir que o *dar* percorre uma trajetória de gramaticalização

(4) INF: Eu me lembro que ela me tirô num amigo secreto e me **deu** um disco, um LP na época. (PARC Corpus PCVC)

No excerto (4), o *dar* apresenta o valor semântico de transferência e, do ponto de vista funcional, pertencem à categoria dos verbos plenos. Nesse caso, o sujeito agente transfere um objeto concreto para um sujeito paciente, ou seja, nessa construção temos um sujeito agente (ela) responsável pela transferência física de um objeto concreto (/disco) a um destinatário (pelo clítico me).

Partindo do princípio de que a língua é suscetível a novas criações, constatamos que novas interpretações do verbo em estudo surgem a partir do seu significado básico. Assim, a partir da categoria do verbo pleno, surgem outras categorias, dentre elas, a categoria do verbo pleno abstrato.

Nesse caso, há a permanência do sentido de transferência; entretanto o que é transferido não é um objeto concreto, como ocorre com o verbo pleno, mas um objeto que possui um traço [+abstrato] como veremos na ocorrência (5), quando o objeto transferido é o elemento abstra-

to, como carinho.

(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).

Além do sentido de transferência, o verbo *dar* possui outras nuances semânticas que são motivadas para atender às diversas demandas comunicativas. Dessa forma, observaremos o verbo em estudo exercendo função de auxiliar.

(6) INF: [...] no dia que José Cordeiro descobriu olhando para um quadro de giz, quadro de madeira de giz, que juntando pá com o som i dava pai, ele **deu** um grito “pai!”, fantástico isso, uma coisa que nunca saiu de minha lembrança. (AIRM Corpus PCVC)

Nesse enunciado, *odarnão* apresenta o valor prototípico de transferência, uma vez que se une a um elemento nominal [V_{dar}+ SN], constituindo um todo significativo, correspondendo, grosso modo, a gritar. Nessa construção, reiteramos que *odar* exerce a função de verbo suporte, pois não há a possibilidade de determinar o significado desse verbo sem associá-lo ao significado do nome. Dessa forma, vale ressaltar que o verbo *dar* apesar de ganhar novas propriedades que possibilitam o surgimento e a criação de novas categorias gramaticais – ao passar pelo processo de gramaticalização –, não perde totalmente suas propriedades prototípicas, ou seja, originais (COELHO, 2016).

5. Considerações finais

À luz de teoria que versa sobre a variação e a mudança linguística, como o Funcionalismo Norte-Americano/Gramaticalização, a presente pesquisa mostra, em um diálogo breve entre os três verbos selecionados para a investigação, que os verbos *ir*, *chegar* e *dar* passam pelo processo de gramaticalização, uma vez que migram do item menos gramatical para o mais gramatical, isto é, os verbos em análise distanciam – em contextos de uso – da sua função mais concreta e passam a exercer uma função mais abstrata.

Na língua portuguesa, e, em específico, nas amostras do vernáculo conquistense, os verbos *ir*, *chegar* e *dar* passam pelo processo de abstratização quando evidenciam a perda de sentido prototípico. Esse processo de gramaticalização se efetiva especificamente no verbo *ir* quando - em uma estrutura inovadora - a futuridad é estabelecida. Assim, a trajetória

de dessemantização do verbo *ir* ganhou uma nova função gramatical mais abstrata, partindo da noção de espaço para a noção de tempo.

Com o verbo *chegar*, as principais evidências de abstratização ocorrem quando o *chegar*, admitindo expansão semântica em diferentes contextos de uso, perde o sentido de movimento de um ponto X para um ponto Y, ao exercer função apenas de marcador discursivo, ou seja, como verbo auxiliar, o verbo *chegar* marca o turno discursivo, anunciando a entrada de um falante em uma cena discursiva.

O processo de abstratização é o responsável pelo comportamento polissêmico do verbo *dar*. Com esse verbo, ao apresentar-se como auxiliar de um sintagma nominal, o *dar* perde o seu valor concreto de transferência, exercendo função de suporte ao predicador. Essa nova estrutura V_{dar} + SN permite a construção de novas acepções e extensão semânticas de determinados elementos linguísticos, ou seja, nessas construções, o *dar* une-se a um elemento nominal, constituindo um todo significativo, pois o este verbo, enquanto suporte, não determina o seu significado sem associá-lo ao significado do nome.

Diante do exposto, em nosso trabalho específico, reiteramos que os verbos *ir*, *chegar* e *dar* estão em processo de gramaticalização na língua e que os princípios postulados por Hopper (1991), a saber estratificação, divergência, especialização, persistência, de categorização, se justificam nesse processo porque a estrutura linguística é constituída de um sistema adaptativo que, em determinados contextos de uso, desenvolve em um processo contínuo novas funções gramaticais. (CUNHA, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, A. de. Unidirectionality or multidirectionality?. *Revista do GEL*, v. 1, n. 1, p. 35-48, São Paulo, 2004.

COELHO, Luana Carvalho. *A gramaticalização do verbo dar: de predicador a integrante de expressões cristalizadas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UESB, Vitória da Conquista, 2016.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 158-74

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CEZÁRIO, Maria Maura. *Linguística Funcional: teoria e prática*

ca. Natal: EDUFRN, 2016.

HEINE, B. *et al.* From Cognition to Grammar – Evidence from African Languages. In: TROUGOTT, E; HEINE. B. (Orgs). *Approaches to Grammaticalization*, v. 1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991 (1991a). p. 149-87

_____. *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. (1991b) HOPPER, Paul. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, Elizabeth Closs and HEINE, Bernd (Orgs). *Approches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-36

HOPPER, P; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs). *Introdução à Gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

NEVES. M. H de M. Introdução ao funcionalismo: Preposições, Escolas, Temas e Rumos. *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Ideia, p. 13-28, 2004.

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.

SILVA, Milca C. E. *O uso do futuro perifrástico com verbo ir no português oral e escrito de Vitória da Conquista*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. 127f.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1964.

**PROCESSOS ARGUMENTATIVOS PRESENTES NA FALA
DA PERSONAGEM PRINCIPAL DA OBRA “ENSAIO
SOBRE A CEGUEIRA”, DE JOSÉ SARAMAGO**

Suely Symara de Almeida (UERN)

suelysymara@hotmail.com

Suegna Sayonara de Almeida (UERN)

suegnasayonara@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as teses e os valores presentes na fala da protagonista do romance “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago. Para isso, buscaremos respaldo nas categorias teóricas e analíticas da Nova Retórica. Nas análises foram encontradas teses que sustentam os argumentos discursivos nas falas da protagonista, em seguida, os valores revelados pela mulher do médico. O estudo busca respaldo na Nova Retórica, por meio do Tratado da Argumentação de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e dos estudos adjacentes como Abreu (2006), Souza (2003 e 2008), Lima (2017) e Silva (2013), entre outros que se debruçam sobre os estudos das categorias presentes na Nova Retórica. O *corpus* definido é constituído por fragmentos discursivos da protagonista do romance, sendo retiradas no decorrer da trajetória da protagonista dentro da narrativa. Dessa maneira, podemos constatar processos argumentativos sob dois aspectos, ora sob o véis da negação como decepção, tristeza, angústia, mas também valores como a esperança e a crença, pois a mesma esperava que a epidemia da cegueira branca visse ao fim.

Palavras-chave:

Protagonista. Nova Retórica. Processos Argumentativos.

ABSTRACT

This work aims to analyze the theses and values present in the speech of the protagonist of the novel *Blindness*, by José Saramago. To do so, we will seek support in the theoretical and analytical categories of the New Rhetoric. On the analysis theses that support the discursive arguments in the protagonist's speeches were found, followed by the values revealed by the doctor's wife. The study seeks support in the New Rhetoric, through the Treatise on Argumentation by Chaïm Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and the adjacent studies such as Abreu (2006), Souza (2003 and 2008), Lima (2017) and Silva (2013), among others that deal with the studies of the categories present in the New Rhetoric. The defined corpus is constituted by discursive fragments of the protagonist of the novel, being removed during the trajectory of the protagonist within the narrative. Thus, we can see argumentative processes under two aspects, sometimes under the conditions of denial such as disappointment, sadness, anguish, but also values such as hope and belief, since she hoped that the white blindness epidemic would see an end.

Keywords:

Protagonist. Argumentative Processes. New Rhetoric.

1. Considerações iniciais

Esse trabalho busca compreender quais os processos argumentativos mobilizados pela protagonista do romance “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago²¹³. Pois acreditamos que o discurso revela a origem e a formação da pessoa que fala. Os discursos que são proferidos podem fazer uma grande diferença na interpretação e na formação ideológica do seu interlocutor.

O interesse pela área da argumentação se deu através dos estudos realizados em sala de aula e por acreditar que a argumentação faz parte do nosso dia a dia, pois sempre estamos tentando convencer ou persuadir o outro, seja na nossa família, no grupo de amigos ou até mesmo em sala de aula.

A escolha do *corpus* surgiu após a leitura da obra e de constatar-mos a grandeza e a riqueza existente na história da protagonista, que no romance se chama a mulher do médico. A mesma finge ser contaminada pela epidemia da cegueira branca, passando a viver em quarentena, tendo que conviver com todos os tipos de pessoas, inclusive estupradores e mafiosos, em condições de extrema pobreza e degradação humana, apenas para acompanhar o seu marido que foi contaminado com a cegueira branca.

Para a realização do presente artigo, serão utilizadas seis falas, nomeadas como excertos, da protagonista da obra literária. Essa seleção se deu em detrimento da leitura do livro e de perceber que os seis excertos vão de encontro com o objetivo do presente estudo.

Para tanto, o autor apresenta características próprias quanto ao seu estilo de escrita, pois apresenta uma escrita que foge totalmente da escrita normativa e com forte apelo à oralidade. Observa-se que, nas suas obras, ele faz uso de parágrafos muito longos, cujos diálogos das personagens não são demarcados por travessões e também não apresenta o uso das vírgulas e nem dos pontos finais.

José Saramago, publicou a obra “Ensaio sobre a cegueira” no ano de 1995 e, de acordo com Teixeira (2010), na obra, o autor português usa

²¹³ Este artigo é um recorte do trabalho monográfico intitulado “*Um olhar obscuro sob a realidade: processos argumentativos que constituem o ethos da protagonista do romance Ensaio sobre a cegueira, de José Saramago*”, de autoria de Suely Symara de Almeida, apresentado como trabalho de conclusão de curso ao Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

a metáfora da cegueira branca, pois a cegueira utilizada por Saramago diz muito sobre os seres humanos, uma vez que, as pessoas só pensam no seu próprio bem-estar e, de certa forma, essa cegueira que assola os personagens na obra também está presente em grande parte da sociedade.

Vale salientar que as personagens da obra não apresentam nomes próprios, sendo conhecidas como: o médico, a mulher do médico, o garotinho estrábico, a rapariga dos óculos escuros, o velho da venda preta, o primeiro cego, entre outros.

Para isso, tomaremos como base os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), assim como as contribuições de Abreu (2006), Souza (2003; 2008), Silva (2013) e Lima (2017). Esperamos que a pesquisa possa colaborar com os estudos e pesquisas realizadas sobre a argumentação e também com os estudos sobre as linguagens.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta caráter qualitativo. Segundo Gil (2008), a seleção do material possibilitará uma análise intensa nos permitindo averiguar as semelhanças e as diferenças existentes nos textos escolhidos.

Portanto, a pesquisa em argumentação apresenta uma grande importância para o crescimento pessoal e profissional, uma vez que estudos nessa área revelam uma gama de valores sociais, morais e éticos, fazendo com que o ser humano aprenda a conviver em coletividade, tornando-se, assim, um profissional com a grandeza de saber entender, compreender e principalmente aceitar o outro como ele é.

Dito isto, esperamos que o trabalho faça com que outros alunos possam utilizar as obras literárias em suas pesquisas, mesmo que não seja apenas na área da literatura, mas que possam usá-las em outras perspectivas, contemplando também as outras disciplinas presentes no curso de Letras.

2. Aspectos relevantes sobre a Nova Retórica

A partir do ano de 1958 surge então à Nova Retórica, uma abordagem moderna, que saiu do âmbito da argumentação no discurso judiciário, epidíctico e o deliberativo, e passou a estudar todas as formas de discurso, ou seja, todos os gêneros discursivos, e todas as formas de linguagens e, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 6), “o nosso

tratado de argumentação ultrapassará, em certos aspectos – e amplamente –, os limites da retórica antiga”.

Assim, percebemos que todas as manifestações humanas são tidas como forma de convencimento para com o nosso auditório, seja nas conversas diárias com os nossos amigos, em casa com a nossa família ou até mesmo no trabalho, estamos sempre tentando fazer com que o outro chegue a aderir ao nosso pensamento, a nossa tese.

Segundo Silva (2013), a Nova Retórica se preocupou em estudar todas as formas de linguagens, buscando e priorizando principalmente pelas práticas de discursivização ideológicas em seus aspectos históricos e sociais.

Nesse sentido, percebemos então, que a língua ou linguagem passa a interagir com a nossa vida por meio de enunciados que realizamos mediante a nossa vivência e de acordo com Souza (2003, p. 44) “É, também, nesse processo de interação social, nas práticas discursivas dialéticas e dialógicas, que os efeitos de sentidos são construídos”. Efeitos esses, que nos faz interagir com todos a nossa volta em busca de convencimento e adesão da nossa tese ou conceito inicial.

Para Mosca (2001), a argumentação se faz pelo que há de mais comum entre os mais diferentes tipos de textos, e, sobretudo pelo fato de haver a necessidade de sempre existir um falante, um ouvinte, uma interação e principalmente o fato de um influenciar o outro perante o diálogo. Sendo assim, entendemos que, só existe ato discursivo se houver uma interação direta entre as pessoas em suas relações sócio comunicativas.

3. Os acordos

Para que haja uma argumentação plausível faz-se necessário recorrer a um conjunto de processos de ligações e de dissociações que entendemos por divisão. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), essa divisão é de caráter indispensável para a palestra, pois ela não pode em hipótese alguma ser mal compreendida, pois, é o ponto de partida para uma boa argumentação mediante o seu público alvo. E, para tal:

Esse acordo tem por objetivo ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73)

Sendo assim, o acordo se apresenta como uma espécie de pacto entre o orador, pessoa que fala para um determinado público, e os seus ouvintes/interlocutores. Ainda de acordo com os autores citados, o orador faz uso das premissas sempre com o objetivo de fundamentar os seus questionamentos, para assim, conseguir a adesão de seus ouvintes. Porém, esses ouvintes podem não aceitarem esses argumentos, pois, eles podem achar que esses argumentos não são apresentados de forma correta, apresentando caráter duvidoso mediante as suas intenções.

4. Valores e hierarquias

Os valores para os gregos antigos eram um tipo de verdade soberana, ou seja, eram todas as afirmações verídicas independente das opiniões alheias. Já na visão Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 84) “é uma verdade muito certa que, quando não está em nosso poder discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis”.

Nesse sentido, os valores fazem parte do caráter de uma pessoa e está ligado diretamente as intervenções que o orador faz diante da argumentação. Os valores servem para a formação das regras que compõem um sistema ou até mesmo para desenvolver o raciocínio lógico, desenvolvendo assim, a capacidade da verdade.

A argumentação se baseia tanto nos valores abstratos como nos valores concretos, ficando muitas das vezes difícil perceber o papel por ambos apresentados. Sobre isso, temos o seguinte:

Em nenhum lugar se observa melhor esse vaivém do valor concreto aos valores abstratos, e inversamente, do que nos raciocínios referentes a Deus, considerado, a um só tempo, valor abstrato absoluto e Ser perfeito. Deus é perfeito por ser a encarnação de todos os valores abstratos? Uma qualidade é a perfeição porque certas concepções de Deus permitem conceder-lha? É difícil determinar, nessa matéria, uma prioridade qualquer. (PERELMAN; OLBRECHSTS-TYTECA, 2005, p. 88)

Conforme Abreu (2006), os valores estão ligados diretamente com as emoções dos seres humanos e estão representadas através das raivas, alegrias, tristezas, medo, amor, entre outros. Ele vai mais além ao dizer que o homem faz planos para o futuro. Para Abreu (2006, p. 75), “os valores podem ser concretos, como os citados, ou abstratos, como justiça, amizade e honestidade”. Entretanto, a argumentação não se limita apenas aos valores concretos e abstratos, mas também nos valores hierarquizados que a depender do momento se sobrepõe aos valores.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a hierarquia é a forma de superação dos homens perante os animais e também a superioridade dos Deuses sobre os homens. Para isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 90) “os valores podem hierarquizar-se de acordo com seus suportes, conclui que os valores relativos às pessoas são (...) superiores aos valores relativos às coisas.”. Com isso, os valores ligados as pessoas se sobrepõem aos valores atribuídos as coisas.

Conforme Abreu (2006), os valores de hierarquias mudam de pessoa para pessoa, pois elas não dão a mesma importância sobre as mesmas coisas. Isso pode ser esclarecido pela formação ideológica, cultural ou simplesmente pela história de vida de cada ser humano. Sobre isso, Abreu (2006, p. 80) afirma: “A Idade Média foi uma época caracterizada pelo teocentrismo, enquanto que o Renascimento foi uma época caracterizada pelo antropocentrismo”. Dito isto, percebemos que em relação ao Teocentrismo tínhamos Deus como dominante, já no Renascimento o homem aparecia em primeiro plano na linha de hierarquização.

5. As Teses

Para Souza (2008), numa interação dialógica entre os interlocutores numa conversa, seja ela formal ou informal, o orador utiliza-se de uma ideia central, uma tese a ser exposta e defendida pela pessoa que fala. Sobre isso Souza (2008, p. 32) afirma que: “dentre essas definições, é fundamental assumirmos uma noção clara de tese, pois, no processo dialógico, ela se apresenta como um elemento axial (...)”. Diante disso, percebemos que os oradores constroem as suas teses baseadas em premissas estabelecidas para se chegar adesão do seu interlocutor, isso é claro, baseados nas relações estabelecidas com o seu interlocutor.

Conforme Lima (2017), a tese funciona como uma ideia central apresentada e defendida pelo orador em seu discurso a fim de ganhar veracidade aos fatos expostos em seu diálogo com o seu público alvo/auditório. Para isso, temos o seguinte dizer:

Para ganhar maior credibilidade do auditório, o orador precisa, inicialmente, pautar-se em teses de adesão inicial, que são premissas que visam à adesão inicial do interlocutor que defende, isto é, é algo que, logo no início, deve despertar o interesse do auditório em continuar dando atenção ao discurso, é uma tese introdutória para aquilo que será defendido no decorrer da argumentação, uma proposição inicial que formula o que diz o discurso e que tem como objetivo um primeiro contato que desperte a emoção do público. (LIMA, 2017, p. 27)

Diante do exposto, percebemos que a tese inicial se baseia numa boa argumentação com o intuito de gerar a emoção do público diante dos fatos que se apresentam como verdadeiros ou falsos e que estão sendo defendidos pelo orador em seu discurso.

De acordo com Costa e Souza (2009), o discurso faz com que a pessoa que fala, o orador, revele as suas intenções para com o seu público alvo. O sujeito/orador procura em sua mente as melhores palavras e/ou frases, ou seja, o orador procura os melhores argumentos, sempre com o intuito de fazer com que o seu público ainda que inconscientemente chegue à adesão da sua tese.

6. *Análises das falas da personagem principal do romance “Ensaio sobre a cegueira”*

O primeiro excerto foi retirado do início do livro, momento depois em que o esposo da protagonista, que era oftalmologista, atende a primeira pessoa que tinha sido contaminado com a cegueira branca enquanto esperava o semáforo abrir. Momentos depois o médico percebeu que também tinha se contaminado com a cegueira branca e, com isso, o médico procurou as autoridades responsáveis e foi orientado que chegaria uma ambulância para levá-lo ao manicômio, lugar em que estavam indo todos os contaminados. Nesse momento a protagonista, mulher do médico, com a chegada da ambulância, a qual levaria o médico discorre a seguinte fala:

Excerto 01.

Tem que me levar também a mim, ceguei agora mesmo. (SARAMAGO, 1995, p. 44)

Nesse momento a mulher do médico defende a tese de que ela também cegou. Essa tese aparece de forma explícita em seu discurso. Diante dessa tese a oradora defende de que ela também precisa ser levada juntamente com o seu esposo, pois ela não poderia ter um tratamento diferenciado diante da situação em que se encontravam, já que também estava contaminada.

Encontramos também a tese de que eles levaram todos os cegos, ela ficando cega teria que ser levada também com o seu marido, nesse caso, ela reforça a “mentira” “ceguei agora mesmo”, uma forma de fazer

com que os soldados a levassem para junto de todos os cegos, sendo assim, ela permaneceria com o seu esposo.

Dessa forma, ao mentir que estava cega, a protagonista mobiliza o valor do companheirismo. Notamos que esse valor fica implícito em sua fala, pois a mesma não chega a falar claramente, mas deixa o leitor ciente que ela precisa acompanhar o seu esposo, como vemos em suas palavras “tem que me levar a mim também”. Percebemos que ela faz uso desse valor, pois ela estando bem casada, teria que seguir o seu marido, para assim poder cuidar direito dele. Sendo ela sua esposa, existem certos tipos de cuidados como carinho, atenção e o afeto de ambos, que pode fazer com que ele fique bom logo, podendo assim voltar para casa.

O fragmento seguinte se refere ao momento em que a mulher do médico estava cansada de se deitar a força com os cegos malfeitores, ou seja, estava cansada de ser estuprada por homens asquerosos, com isso, ela toma a decisão de matar o homem responsável pelo que estava acontecendo com todas as mulheres daquela camarata. Diante disso, ela não encontraria dificuldades para cometer o assassinado, já que a mulher do médico era a única que podia enxergar.

Excerto 02.

E quando é que é necessário matar, perguntou a si mesma enquanto ia andando na direção do átrio, e a si mesma respondeu. Quando já está morto o que ainda está vivo. (SARAMAGO, 1995, p. 189)

Nesse excerto, a oradora aponta a sua tese inicial de que muitas vezes o ser humano é obrigado a matar. Essa tese aparece bem explícita em seu discurso quando ela indaga consigo mesma “e quando é que é necessário matar perguntou a si mesma”, percebemos que a protagonista procura uma solução plausível para o ato que ela tinha acabado de cometer, sendo preciso matar para poder sobreviver.

Com isso, a mulher do médico aponta o valor da falta de bondade e a gentileza com o próximo, já que o malfeitor não teve um pingo de consideração ao estuprar as mulheres que ali estavam. Nesse caso, ela também já estaria um pouco morta, já que os mesmos estavam vivendo em extrema degradação humana.

A fala seguinte se refere à parte do livro em que as pessoas que estavam na camarata da mulher do médico conseguem sair do manicô-

mio, em seguida, vão em busca dos seus familiares. Primeiramente vão à procura da casa da rapariga dos óculos escuros, mas não encontram ninguém, nem mesmo a sua mãe, que também foi contaminada e levada pelo governo. Diante disso, a rapariga segue com os outros, já que eles se tornaram uma família. O garotinho estrábico por não saber onde era a sua casa, a mulher do médico não fez questão de perguntar onde ele morava, sendo assim, dirigiram-se todos para a casa em que moravam o médico e a sua esposa.

Excerto 03.

Como o tempo passa, ainda outro dia fomos felizes aqui, e ela o que chocou foi a decepção, inconscientemente acreditara que, por ser a sua, encontraria a rua limpa, varrida, asseada, que os seus vizinhos estariam cegos dos olhos, mas não do entendimento. Que estupidez a minha, disse em voz alta. (SARAMAGO, 1995, p. 256)

A oradora apresenta a tese de que o tempo passa muito rápido. Essa tese aparece logo no início do seu discurso ao dizer: “como o tempo passa rápido”, a personagem busca em sua memória o tempo em que ela convivia com outras pessoas, o tempo em que tudo era normal e lamenta o caos que a epidemia da cegueira branca causou na sua vida, na vida dos vizinhos e sobretudo na sociedade.

Podemos perceber os valores existentes nos sentimentos de decepção e tristeza ao relembrar que a sua rua, que antes era bem cuidada e estava sempre varrida e asseada, agora estava totalmente fedida e cheia de lixo. Ao dizer que seus vizinhos estavam “cegos dos olhos, mas não do entendimento”, ela imaginou que a sua rua estaria do mesmo jeito que ela a deixou e que os seus vizinhos estariam tomando todos os cuidados de antes, mantendo os lixos dentro das lixeiras e a rua sempre muito limpa. Mas, ao mesmo tempo, ela pensou que podia ser egoísmo da parte dela, como poderia estar limpa se toda a cidade estava um caos e tudo estava imundo? Talvez por ela ser a única a enxergar e por essa ser a sua rua, tudo podia estar como antes.

O excerto a seguir faz parte do momento em que eles saem de casa pela primeira vez para irem em busca de comida, já que a comida que tinham em casa foi dividida para todos. Sendo assim, eles já não tinham mantimentos em casa para o sustento de todas as pessoas que estavam em sua casa. No caminho para o lugar que ela pensa encontrar a comida, ela percebe que a rua está cheia de corpos, pessoas que não resistiram a

fome e a sede, já que estavam todos cegos e por não saberem encontrar os mantimentos que precisavam.

Excerto 04.

Há mais mortos no caminho do que é costume, É a nossa resistência que está a chegar ao fim, o tempo acaba-se, a água esgota-se, as doenças crescem, a comida torna-se veneno. (SARAMAGO, 1995, p. 284)

A oradora apresenta a tese de que existem muitos mortos. Percebemos que a tese por ela revelada fica bem evidente na sua fala, pois quando ela diz “há mais mortos no caminho do que é de costume”, nesse momento, ela se refere aos cegos, que por muitos motivos não aguentaram a situação vigente em que eles se encontravam e chegaram à morte, pois existiam muitos cadáveres espalhados no meio da rua, algo que não se via antes da epidemia da cegueira branca.

Percebemos que nesse momento a mulher do médico ancora a sua tese principal ao fato de que o tempo está se esgotando e, ao dizer “é a nossa resistência que está a chegar ao fim, o tempo acaba-se”, ela se refere tanto ao tempo que o ser humano tem em vida como também o tempo deles em relação a epidemia da cegueira, pois percebe que as forças que eles tinham de lutar contra tudo que estava acontecendo desde que eles entraram no manicômio estar por um fio e que eles já estão tão exaustos ao ponto de preferir a morte do que lutar contra algo que não se sabe se vai chegar ao fim.

A protagonista conclui que os valores de esperança e crença são valores que não podem ser perdidos, mas estão chegando ao fim, já que eles não suportam mais carregar esse fardo tão pesado que é a cegueira branca. A mulher do médico também já não se apresenta com a mesma vontade de lutar pelos seus, ficando explícito na sua fala “a água esgota-se, as doenças crescem, a comida torna-se veneno”, ela se refere ao ponto de que já não existe mais água potável e o pouco de comida que ainda lhes restam se torna veneno já que muitas das comidas estão com a data de validade vencida.

O trecho a seguir se refere a parte do livro em que a mulher do médico percebe pela segunda vez que não tem comida suficiente para todas as pessoas que estavam em sua casa, já que se passaram muitos dias e como eles têm muitas pessoas para darem de comer, a comida não se tor-

na suficiente. Com isso, eles precisam ir novamente em busca de comida, para se alimentar.

Excerto 05.

No dia seguinte, ainda deitados, a mulher do médico disse ao marido. Temos pouca comida em casa, vai ser preciso dar uma volta, lembrei-me de ir hoje ao armazém subterrâneo do supermercado, aquele onde estive no primeiro dia, se até agora ninguém deu conta dele poderemos abastecer-nos para uma ou duas semanas. (SARAMAGO, 1995, p. 293)

A oradora inicia sua fala apresentando a tese de que estão sem mantimentos em casa. A mesma fala para o marido que a comida que eles têm em casa é em pouca quantidade e não dá para alimentar todos que lá se encontram. Fato esse bem evidenciado em sua fala, ao dizer “temos pouca comida em casa, vai ser preciso dar uma volta”, nesse caso, a protagonista se refere ao lugar subterrâneo que ela foi logo assim que saíram do manicômio e ela encontrou comida, já que o lugar era de difícil acesso para ela que podia ver, imagina para quem estava cego. Pensando assim, ainda podia existir comida na loja e ela poderia aproveitar e ir com outra pessoa, para assim, poder pegar o máximo de comida possível.

Percebemos nesse momento, o valor de esperança implícito na fala da oradora. A esperança de que ainda haveria comida na loja e ela podia levar para casa, para poder passar mais alguns dias tranquila em relação à sua alimentação, a alimentação do seu marido e a de seus hóspedes.

Também fica evidente a hierarquia existente nesse fragmento, já que ela se comportava como o provedor da casa, pois ela, nesse momento, fazia o papel do “homem” da casa, tendo que manter o sustento de toda a sua família.

O excerto seguinte se refere a hora em que a protagonista se encontra sem forças para cuidar de todos os cegos que estão em sua casa.

Excerto 06.

Aguentarei enquanto puder, mas é verdade que as forças já me estão a faltar, às vezes dou por mim a querer ser cega para tornar-me igual aos outros, para não ter mais obrigações do que eles. (SARAMAGO, 1995, p. 293)

A oradora revela sua tese de que aguentará passar por essa provação. Ela discorre que lutará enquanto puder, mesmo que já lhe faltem forças para lutar diante de tantos acontecimentos e principalmente do caos em que a cidade se encontra. Quando ela diz, “mas é verdade que as forças já me estão a faltar”, refere-se ao seu cansaço, tanto físico como emocional, pois ela já teve que ver e que passar por muita coisa desde que foi acompanhar o seu marido.

A protagonista do romance, movida pelo valor da angústia, chega ao ponto de querer ficar cega, para se tornar igual aos outros, só para não ter tantas responsabilidades. Talvez ela quisesse um pouco de cuidados, já que estava se sentindo fraca e cansada, mas ela não podia ser cuidada por ninguém, já que todos os outros se encontravam em situações piores do que ela. Quando ela diz “às vezes dou por mim a querer ser cega para torna-me igual aos outros”, ela se refere ao fato de ficar cada um por si, já que não existiria olhos para ver e a partir de então, cada um teria que fazer a sua parte para poderem viver num mundo de cegos.

7. Considerações finais

Ao longo do artigo, nos preocupamos em abordar os estudos que envolvem a Nova Retórica para assim poder analisar quais os processos argumentativos mobilizados pela protagonista da obra *Ensaio Sobre a Cegueira*. Para isso tomamos como base seis falas da personagem principal ao qual obtivemos os seguintes resultados:

Constatamos que as seis falas ora analisadas revelaram teses como muitas das vezes o ser humano é obrigado a matar, que aguentará passar por essa aprovação, existem muitos mortos, estão sem mantimentos em casa, entre outras. As teses se sustentam no conjunto de fundamentos que formam as emoções da mulher do médico, pois os argumentos usados pela protagonista vão de encontro aos fatos vivenciados por ela durante o período da epidemia da cegueira branca.

No tocante aos valores obtivemos os seguintes resultados: valores de decepção e tristeza, angústia, esperança e crenças estiveram presentes nas falas da oradora, pois esses valores foram sendo encontrados em virtude dos acontecimentos em que a mulher do médico e os seus amigos eram colocados no decorrer da narrativa. Nesse sentido, podemos perceber que a maioria dos valores revelados pela protagonista da obra, em foco, fazem parte das péssimas condições de vida enfrentadas pela oradora,

já que a mesma se encontrava em meio a uma epidemia que se alastrava na sociedade.

Diante disso, percebemos que os processos argumentativos constituídos pela protagonista do enredo revelaram-se sobre dois véis de investigação, um véis que envolvem os sentimentos baseados em aspectos bons e em outros momentos valores movidos pelos sentimentos da negação, isso se justifica pelos momentos vividos pela protagonista, uma vez que ela e os demais foram submetidos a momentos de extrema degradação humana.

Esperamos que a nossa pesquisa passe a fazer parte do grande leque de estudos de língua portuguesa, podemos dizer que o nosso estudo faz parte da área da argumentação e também se faz necessária na vida de todos os seres humanos, uma vez que estamos a todo momento dialogando com o outro em nosso dia a dia e que essa interação se torna essencial para a nossa vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suáres. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia. Ateliê editorial 2006.

LIMA JUNIOR, Sueilton Braz de. *Discursos que constituem a comunidade Riacho do meio: argumentação em 'lembranças de velhos'*. Pau dos Ferros. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). *Campus Avançado* “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2017. 151p.

COSTA, Rosa Leite da; SOUZA, Gilton Sampaio de. O professor de letras e o seu discurso: a construção do ethos de professores do ensino superior. *Letras magna*, 2009. Disponível em: <http://www.letramagna.com/professorletrasdiscurso.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2016.

GIL. Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. 3. Reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

MOSCA, Lineide do Lago salvador. *Retóricas de ontem e hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SILVA, Ananias Agostinho da. Da origem da retórica à teoria da argumentação no discurso. In: _____. *Argumentação em textos escritos por crianças em fase de alfabetização*. Curitiba-PR: CRV, 2013.

SOUZA, Gilton Sampaio de. *O Nordeste em mídia: um (des) encontro de sentidos*. Araraquara, Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara, Universidade Estadual paulista “Julio Mesquita Filho”, 2003.

SOUZA, Gilton Sampaio de. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, Lilian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Org.). *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens*. Mossoró: Queima-Bucha/Edições UERN, 2008, p. 57-74

TEIXEIRA, Gilberto Lopes. A violência é cega: reflexões em torno de Ensaio sobre a cegueira de José Saramago. *Revista Aurora*, 2010.

PROGRESSÃO CURRICULAR ATRAVÉS DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT e UFNT)
milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, abordaremos reflexões sobre o ensino de línguas, abarcando questões que envolvem a aplicabilidade do uso de gêneros textuais ao ensino, propondo assim que ocorra uma transposição didática indicando, portanto, uma melhor progressão curricular no ensino. A relevância deste artigo se faz, pois, o trabalho com gêneros nas escolas pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, possibilitando-lhes a aquisição de habilidades que envolvam o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, conforme também apontam os PC-NEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio). Concordando com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais, por seu caráter genérico, tornam-se um termo de referência intermediário para a aprendizagem, neste sentido que os gêneros do discurso, implicando aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos em si mesmos, são uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

Gênero textual. Progressão curricular. Ensino de línguas.

ABSTRACT

In this article, we will address reflections on the teaching of languages, covering issues that involve the applicability of the use of textual genres to teaching, thus proposing that a didactic transposition occurs, indicating, therefore, a better curricular progression in the teaching. The relevance of this article is made since the work with genres in schools can help in the development of students' discursive competence, enabling them to acquire skills that involve the use of writing in specific social practices and for specific objectives, as also pointed out by PCNEM (National Curriculum Parameters for Secondary Education) and PCN + (Educational Guidelines Complementary to Additional Curriculum Parameters for Secondary Education). In agreement with Schneuwly and Dolz (2004), textual genres, due to their generic character, become an intermediate term of reference for learning, in this sense that the speech genres, implying thematic, compositional, enunciative and linguistic aspects in themselves, are a powerful language teaching learning.

Keywords:

Curricular progression. Language teaching. Textual genre.

1. Introdução

O interesse pelo contexto vem se expandindo entre os estudiosos da linguagem, e unindo-se a essa busca, autores preocupados com a lin-

guagem em contexto e também com os gêneros textuais apontam a necessidade de considerar elementos não verbais na análise de textos. Marcuschi (2006, p.24), apoiando-se em Bazerman (1994), observa que “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” e que o “estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Devido a este interesse e relevância quanto ao uso de gêneros textuais, neste artigo serão abarcadas questões que envolvem sua aplicabilidade ao ensino (transposição didática) e à progressão curricular, por meio do uso de gêneros textuais aliados ao ensino de Língua Inglesa.

Meurer (2002a) aponta que um dos modos habituais mais típicos de agir no mundo seja através do uso de gêneros textuais, pois estes funcionam como componentes semióticos mediadores das práticas sociais. Porém, apesar do crescente grau de consenso, da relevância da inclusão do contexto na análise de gêneros textuais e no uso da linguagem em geral, há ainda muito trabalho a realizar no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas, principalmente em língua inglesa. Nota-se haver o uso apenas de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), na orientação da progressão curricular deste componente curricular:

[...] um dos problemas frequentes do estudo na escola tem sido olhar apenas para questões lexicogramaticais, sem considerar a interação entre os estratos, em especial como a lexicogramática se relaciona com as significações, com o contexto de situação e com o contexto de cultura²¹⁴. (MEURER, 2011, p. 178)

Outro problema, de acordo com Meurer (*Op. cit.*), tem sido olhar para textos apenas em termos de elementos que o constituem, como se a linguística textual fosse apenas uma questão de constituição. Da perspectiva do princípio da estratificação, i.e., da sinergia ou simultaneidade de realização dos vários estratos envolvidos no uso da linguagem (fonológica, lexicogramática, semântica, contexto de situação e contexto de cultura), “a concentração quase exclusiva que muitos professores ainda mantêm em exercícios lexicogramaticais descontextualizados é uma verdadeira aberração” (MEURER, 2011, p. 178).

²¹⁴ A noção de gênero é mobilizada no âmbito da linguística sistêmico-funcional via noção de contexto de cultura. Esse contexto é responsável pela adequação de textos aos modelos semióticos de ação. Nesta teoria, os textos são vistos como uma unidade semântica produzida (contexto de situação) pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo essa articulação concebida como a realização da gramática (EGGINS, 2004, p. 30).

Do ponto de vista bakhtiniano, a língua é um processo enunciativo-discursivo e é marcada por uma subjetividade socialmente constituída, e tais enunciados são relativamente estáveis, constituindo-se, assim, os gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003, p. 279) “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” O trabalho com gêneros nas escolas pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva do discente, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades que envolvem o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, conforme também apontam os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio) de Língua Estrangeira.

2. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (PCNEM/PCN+)

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas têm recuperado, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas muitas vezes e de maneira injustificada como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (PCNEM, 2000, p. 25).

Porém, no passado, por falta de profissionais formados na área e a escassez de materiais didáticos que incentivassem o ensino e fossem acessíveis para os estudantes, “as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na propriedade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (PCNEM, 2000, p. 26). Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas. Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (PCNEM, 2000, p. 29).

Além disso, para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto. Em síntese: “é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das LE Modernas no Ensino Médio, em termos de competências abrangentes e não estáticas” (PCNEM, 2000, p. 30). Uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência, é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de “fundamental importância conceber o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem” (PCNEM, 2000, p. 31). Por esta razão, o uso de gêneros textuais no ensino passa a ser algo que conecta o uso real da linguagem na escola:

[...] a análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícia de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em LE, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto, moldados por variáveis socioculturais. (PCN+, 2006, p. 93)

Portanto, a análise de textos, em diferentes gêneros, pode ser desenvolvida através de três níveis de competências: interativa, gramatical e textual. Na competência interativa, adquirida por meio do uso da linguagem em situações de diálogo, desenvolvem-se regras comuns e reciprocamente convencionadas. A competência gramatical auxilia o conhecimento de regras e convenções que regem determinado sistema linguístico, no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Pela competência textual articulam-se sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso, bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais (PCN+, 2006, p. 93-4).

3. *Visão sobre gênero em diferentes teorias e abordagens*

3.1. *Gêneros e a Teoria da Enunciação (Bakhtin, 2003), a Abordagem Interacionista Sociodiscursiva (Bronckart, 1996) e a sua releitura didática (Schneuwly e Dolz, 2004)*

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (2003), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Este funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrativa, que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

No que concerne às *práticas de linguagem*, o conceito visa, as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas. Através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes, no entanto, o problema é saber como se articulam as práticas de linguagem, diferentes em suas formas, e a atividade do aprendiz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A atividade humana pode ser considerada uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que a originam. Dentre estas diferentes atividades, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, se desenvolve em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento.

Segundo Bronckart (1996), as atividades de linguagem podem ser decompostas em ações, ou estruturas de comportamento, não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente, e que implicam uma representação de seu efeito, no âmbito da cooperação e da interação social. É o julgamento social que delimita as ações. Neste sentido, a atividade de linguagem pode ser também definida como um sistema de ações.

De maneira mais concreta, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral, uma unidade linguística). Levando-se em conta as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998 *apud* CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2012).

Segundo Schnewly e Dolz (2004), para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: primeiro, perceber os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; segundo, reconhecer os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos como pertencentes ao gênero; e terceiro, observar as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Portanto, os gêneros textuais, por seu caráter genérico, tornam-se um termo de referência intermediário para a aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

3.2. Gêneros e a teoria da Linguística Sistêmico Funcional (LSF)

A noção de gênero é mobilizada no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional via noção de contexto de cultura (EGGINS, 2004, p. 30). Esse contexto é responsável pela adequação de textos aos modelos semióticos de ação. Segundo Halliday (1994), texto é uma unidade semântica produzida pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo que essa articulação é concebida como a realização da gramática.

Segundo esta teoria, os gêneros funcionam como instrumentos de mediação para a ação do indivíduo no cotidiano, pois nas modalidades

faladas e escrita da língua, qualquer texto produzido realiza um determinado gênero, que serve como um tipo de credencial para a participação em situação de interação. O contexto cultural mobiliza o caráter sócio-histórico da linguagem, pois, a interação social é o motor das transformações sofridas por gêneros ao longo da história. A LSF corresponde a

teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. (GOUVEIA, 2009, p. 14)

Partindo também desta teoria, que Motta-Roth (2006, p. 830), afirma que “os princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto e para a confecção de material didático de produção textual”. A partir do pensamento de Halliday (1994) (também de VYGOTSKY, 2005) aprendemos a língua, porque interagimos no contexto. Ao invés de refletir sobre regras de operações gramaticais ou estruturas textuais básicas, o aluno deveria antes refletir sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha função). Para entender os usos dos elementos formais da língua, “o aluno deve aprender sobre seu contexto observando as atividades, os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem, e refletir sobre como os textos contribuem para essa dinâmica” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 832).

Portanto, segundo Motta-Roth (2006), analisar a relação entre práticas sociais e discursivas possibilita-nos prever como a linguagem se articula apropriadamente num determinado contexto, e possibilita-nos, também revisar nossos textos com mais propriedade. Afinal, “aprender a língua é aprender a analisar discurso” (MCCARTHY; CARTER, 1994, p. 134). Então, tomando este posicionamento teórico, considera-se que os alunos aprendem a língua, sobre a língua e por meio da língua (conforme a visão de Halliday, 1987). Ao invés de ensinar regras de maneira normativa, estratégias poderão ser ensinadas – maneiras criativas de negociar as normas que operam em diferentes contextos, pois segundo Canagarajan (2006):

[...] deveríamos encorajar os alunos a representar [na linguagem] suas vozes e identidades. Enquanto aprende o sistema da língua, os alunos deveriam também se apropriar do sistema para servir seus próprios interesses de acordo com suas próprias condições. (CANAGARAJAN, 2006, p. 26-7)

4. Aprendizagem através de gêneros: seu uso no contexto escolar

Com a noção de gênero, pode-se contribuir para uma abordagem em que o enfoque esteja nos sentidos produzidos a partir do texto, e não meramente na estrutura frasal (SILVA, 2006 [2010]). Bernard Schneuwly (1994), que se baseia nas questões da linguagem e do discurso através da teoria da enunciação bakhtiniana e na releitura didática da abordagem Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart, visualiza o gênero do discurso como um “mega-instrumento” para aplicações educacionais e transposição didática na escola regular. Um instrumento de mediação semiótica complexo que implica, por si próprio, a construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, em nível de linguagem e do pensamento, fornecendo suporte para atividades nas situações de comunicação e como uma referência para os aprendizes.

No contexto escolar, o que falta dar aos nossos alunos, em especial aos alunos do sistema escolar público, talvez não seja somente “competência de linguagem”, mas também, noções de como a linguagem possibilita ou impede a inserção social. A sala de aula de línguas talvez seja o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Ensinar línguas é ensinar alguém a analisar e também a produzir o discurso; portanto, cremos que as discussões em sala de aula devem focar as “práticas languageiras”, de uso real, assim como orientam os PCNEM e PCN+. A prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem e, a todos nós que participamos da vida em sociedade (MOTTA-ROTH, 2011, p. 170-1).

É neste sentido que os gêneros do discurso, implicando aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos em si mesmos, são uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas, podendo “ser indicados ou sugeridos como uma unidade organizadora de currículos e de progressões no ensino” (ROJO, 1999, p. 103).

5. Progressão curricular e o uso de gêneros no livro didático

Neste artigo, apresentamos um foco mais restrito ao analisar alguns textos de diferentes gêneros, utilizados em livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Médio. Pretende-se, também, realizar uma re-

questões de cultura, atividades e tarefas (*tasks*) e o desenvolvimento de competências.

No sumário do material didático em análise, percebe-se um quadro de conteúdos híbrido, unindo gramática e vocabulário (que são tópicos antigos de organização de conteúdos) a funções e habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), tópicos mais atualizados, incorporados ao conteúdo dos materiais didáticos de Língua Inglesa.

Ao buscar uma análise mais detalhada, se observarmos a coluna destinada às habilidades, nota-se que os autores trazem para a obra vários gêneros, como por exemplo: entrevista de emprego, uma web Page, um texto literário e uma carta de apresentação de emprego:

Quadro 1: Recorte do quadro de conteúdos analisado.

Unidade	Gramática	Vocabulário	Função	Habilidades
3: Real Life p. 28	-Present perfect simple x continuous -Review should/ ought to / had better	-Jobs and Work	- Talking about problems and giving advice	- Speaking: A Job interview
			- Talking about jobs and work	- Listening: A conversation about a job interview
			- Exchanging information.	-Reading: Web page: working for a living
			- Pronunciation /ɜ:/ short	-Into Fiction: The Book of Thoughts
				Writing: A job application letter

Quanto ao uso de diferentes gêneros, pode-se afirmar que não só nesta unidade, mas em todas dos três volumes do livro didático, observa-se a inserção dos (diferentes) gêneros em considerável proporção. O livro traz para as unidades gêneros que circulam em determinados contextos. No caso da unidade 3, a unidade temática é a busca por emprego e, dentro deste tema, os gêneros usados nesta esfera são incorporados à unidade. Nota-se, no entanto, que a noção de progressão não é relevante neste material. Não há preocupação em utilizar gêneros mais simples como: rótulos, manchetes de revista, propagandas, até os mais complexos como carta formal, e textos literários.

Observa-se, também, que o uso dos gêneros presentes neste material destina-se apenas a explorar componentes gramaticais e vocabulário, ou seja, o texto como pretexto. Não havendo articulações entre letramento²¹⁵, gênero, texto e gramática, nem a presença de exercícios de análise linguística, que são exercícios gramaticais articulados a noções de letramento, gênero e texto (SILVA, 2006 [2010]). Fato este que pode ser visualizado com o uso do gênero resumo literário da obra “The Picture of Dorian Gray”, que fora utilizado como exercício de gramática apenas:

Figura 2: Texto literário como pretexto para o ensino de gramática.

C1 Complete the summary of *The Picture of Dorian Gray* with the correct form of the verbs in the box.

follow see live feel marry start
break off become show dedicate



The Picture of Dorian Gray by Oscar Wilde

A painter, Basil Hallward, paints a picture of a handsome young man, Dorian Gray. Basil's friend, Lord Henry Wotton, tells Dorian that his beauty won't last and to live life to the full. Dorian decides ¹ *to follow* Lord Henry's advice. He meets an actress called Sibyl Vane and decides ² *to marry* her. She accepts but then Dorian chooses ³ *to break off* the engagement. When Dorian next looks at the portrait, he sees that it has become uglier. He regrets hurting Sibyl but it is too late. Sibyl kills herself and Dorian decides ⁴ *to dedicate* himself to a life of vice. Over the years the portrait ages, but he stays young and beautiful. He locks the portrait in a room to avoid ⁵ *seeing* it, but one day he offers ⁶ *to show* it to Basil, who he blames for his life of sin. He then kills Basil in a fit of anger. He continues to enjoy ⁷ *living* a life of pleasure while the portrait gets more and more hideous, but he starts feeling anxious. Eventually he can't stand ⁸ *being* anxious any longer and he promises ⁹ *to become* being good. He expects the portrait ¹⁰ *to show* young and beautiful again, and when he sees that it hasn't, he attacks it with a knife. The servants find a horrible old man lying dead near the portrait in its original form.

Além disso, nota-se que nos livros didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira, acentua-se o trabalho com marcas gramaticais construídas e não inerentes do próprio gênero. Resumos, por exemplo,

²¹⁵ Compreendendo letramento como o desenvolvimento do letramento em uma língua estrangeira, que deve levar em conta a dimensão linguística (domínio do código e das habilidades linguísticas), a dimensão cognitiva (domínio das ferramentas do pensar) e a dimensão sociocultural (domínio das práticas sociais nas quais os atos de escrita e de leitura estão situados) (KERN, 2000).

não necessitam ser construídos com o uso de verbos, no infinitivo ou no gerúndio, pois este gênero não apresenta este tipo de construção como marca do gênero. Como pode ser visto nos resumos dos romances: Jane Eyre, Drácula e o Hobbit, que são utilizados para apresentarem a gramática em contexto de uso:

Figura 3: exercícios com marcas gramaticais construídas.

UNIT 07 Heroes and villains

1 Speak and read

Look at the settings of these books. Which one appeals to you most? Why?

1 Jane Eyre by Charlotte Brontë
Jane, an orphan, is sent to live with her kind uncle, but he soon dies. Jane can't stand living with her evil aunt. At the age of 16, she ... Later she becomes a teacher at the school but decides to leave and becomes a governess at Thornfield Manor, a big house in the countryside. ... Here she meets the moody but fascinating Mr Rochester, a man with a dark secret that will bring them close to disaster ...

2 Dracula by Bram Stoker
Lawyer Jonathan Harker travels to Count Dracula's castle in Eastern Europe to take the Count some papers to sign for a house he wants to buy in England. The Count ... Jonathan discovers some strange things. Why does the Count avoid seeing Jonathan during the day, and why does he have no reflection in the mirror? How can he travel down the wall like an animal? The Count leaves Jonathan as a prisoner and disappears. In England, Jonathan's fiancée is followed by a large, mysterious "wolf". The wolf has jumped off a ship from Eastern Europe ...

3 The Hobbit by J.R.R. Tolkien
Bilbo Baggins enjoys living an ordinary life. This changes forever when Gandalf the Wizard persuades him to join a band of dwarves. They go on an adventure to get back to lost kingdoms and treasure. Bilbo meets many characters, both good and evil, along the way. Gollum, a nasty creature, traps Bilbo in a cave, but ... Bilbo manages to escape when he finds Gollum's magic ring. This makes him invisible ...

2 Speak

With a partner, make suggestions about what you think happens next in each story.

How you ever read any of these novels?

Which one would you like to read?

3 Grammar

verbs + -ing and to

Look at the sentences from the texts on page 56. The missing verbs are followed by a verb in the *-ing* form (a gerund). Complete the sentences.

1 Jane living with her evil aunt.

2 Why does the Count seeing Jonathan during the day?

3 Bilbo Baggins living an ordinary life.

The missing verbs in these sentences are followed by *to* + infinitive. Complete the sentences with the correct forms of the verbs. Use the texts on page 56 to help you.

1 Jane to leave the school.

2 Count Dracula to buy a house in England.

3 Gandalf him to join a band of dwarves.

Complete the rule.

The verbs *enjoy*, (*don't*) *mind*, *can't stand*, *imagine*, *feel like*, *suggest*, *practise*, *miss*, and *avoid* are all followed by

The verbs *hope*, *promise*, *learn*, *expect*, *decide*, *afford*, *offer*, *choose* and *want* are followed by

Learnner's tip!

- I like drinking coffee with a lot of sugar. (in general)
- I don't like coffee but I'd like to drink some now. (I want it now)

Extra Practice Workbook

Prosseguindo com a análise, ao solicitar produções escritas, o uso do gênero também é empregado, mas apenas como modelo. Os componentes constituintes deste gênero são explorados apenas quanto à forma, espera-se que o aluno ao lê-lo e responder as questões propostas no exercício (b) realize a sua produção escrita solicitada no exercício (c):

Figura 4: Gênero textual carta de Emprego.

Into practice

Write

Read Julie's job application. What job is she applying for?

H.R. Department
Brief Encounters
138 Bristol Road
Bath BA5 1E2

88 Nelson Road
Islington
London N8 7TP
tel: 020 92568112
email: jb92@jobs.co.uk

12th June, 2013

Dear Sir / Madam,
I am writing regarding the post of Assistant Publicity Manager. As you can see from my enclosed CV, there are several reasons why I am a strong candidate for the post.

First of all, I am very interested in web design and in graphics and websites for small businesses in the field of tourism, as well as posters and leaflets for a variety of events.

Secondly, this job would give me the opportunity to combine my work experience in the field of graphics with a passion that I have had for years: short films and documentaries. I have submitted two short films to film festivals in the last five years, and so I have clear ideas about what kind of publicity would appeal to film enthusiasts.

Finally, I am enthusiastic about the idea of working in a team, and learning from people who have more experience than me. I am willing to work long hours, and I think I am an energetic, dynamic person.

I hope that you will consider my application and invite me for an interview.

I look forward to hearing from you.
Yours faithfully,
Julie Burton
Julie Burton

Read the letter again and answer the questions.

- 1 Where does Julie write her name, address and the date?
- 2 How does she start the main part of the letter?
- 3 Where does she state what her reason for writing is?
- 4 How does she organise her reasons for believing that she is the right person for the job?
- 5 Which phrase makes it clear that she wants an answer to her letter?
- 6 How does she end the letter? What do you write if you know the name of the person you are writing to?

Write a letter of application for one of the jobs in Exercise 6a, page 30. Remember to say which job you are applying for and where you saw the advertisement. Use Julie's letter to help you. Write 120–150 words.

33

Após a constatação de que os gêneros, mesmo situados em contextos, são utilizados apenas como pretexto para o ensino da língua neste material analisado. Passaremos, a partir de então, a fazer algumas sugestões de como trabalhar com progressões curriculares, chamadas também de “progressão didática curricular” (ROJO, 1999, p. 102), construídas a través dos gêneros.

6. A organização de progressões curriculares através do uso de gêneros

De acordo com Rojo (1999, p. 104), os gêneros devem ser trabalhados através de grupamentos de gêneros, sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004), denominados de “aspectos tipológicos”, pois exigem do enunciador certas capacidades de linguagem dominantes:

Quadro 2: Grupamentos de Gêneros.

AGRUPAMENTO DA ORDEM DO RELATAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma apresentação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO NARRAR – ligado ao domínio social da cultura literária ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, narrativa de enigma, romance etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO ARGUMENTAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO EXPOR - ligado ao domínio social da comunicação voltado à transmissão e construção de saberes, exige a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (texto expositivo, conferências, seminários, resenhas, artigos etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO DESCREVER AÇÕES- ligado ao domínio social da comunicação votado às instruções e prescrições, exige a regulação mútua de comportamentos (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.).

Rojó (1999) ainda enfatiza que as abordagens destes gêneros devem variar de acordo com o grau de profundidade dos mesmos. Desta forma, garantem-se construções cada vez mais complexas de linguagem, num processo de ensino em espiral, que tomaria a complexificação como dinâmica para a “progressão didática”. Para isto, segundo a autora, seriam necessários dois procedimentos: primeiro, uma descrição enunciativa, ainda que provisória, dos gêneros em questão (objetos do ensino-aprendizagem) e, segundo, ter uma certa clareza, também provisória, do desenvolvimento real (DR) dos aprendizes na construção destes gêneros.

Além de organizar uma progressão didática por grupamentos através de gêneros e em forma de espiral, cada gênero, presente nesta progressão, também pode ser trabalhado através de Sequência Didática (SD) e/ou Projetos de Letramento (PL). A SD refere-se a “um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero tex-

tual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Sua finalidade é a de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Já o PL, é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas). Os projetos de Letramento requerem, portanto, textos de circulação real, trazidos para a sala de aula para subsidiar ações que serão realizadas fora do ambiente escolar, e não textos didatizados em função de um conceito pré-selecionado para determinada série.

Outra diferença entre estas duas formas de trabalhar com gêneros consiste na maneira de executá-las. Nas SD, há uma apresentação da situação, é realizada (1) a produção inicial, que fornece suporte para o planejamento dos (2) módulos de ensino (utilizados quantos forem necessários), e (3) produção final. Porém, antes da elaboração da SD, é preciso construir o modelo didático do gênero a ser trabalhado. No PL, há aberturas para mudanças no percurso, e flexibilidade das etapas de trabalho. Os aproveitamentos de oportunidades são características também muito importantes para essa prática, marcadas por incertezas, soluções provisórias e variáveis e conteúdos definidos no decorrer do processo.

Na teoria da LSF, a noção de gênero é mobilizada via noção de contexto de cultura. Os textos são vistos como uma unidade semântica produzida pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo que essa articulação é concebida como a realização da gramática. Porém, a unidade semântica produzida é a configuração do que Halliday denomina de contexto de situação (SILVA, 2006 [2010], p. 182). Este contexto é recuperável na materialidade linguística através do conceito semântico de registro, que é composto pelas variáveis de campo, relações e modo (EGGINS, 2004, p. 30).

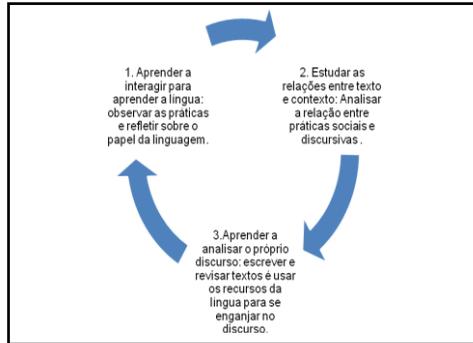
Entendendo campo como o que está acontecendo no momento, relações referindo-se a quem são os participantes e seus papéis, e o modo, descrito pelo canal utilizado para veicular o texto, auxiliando a determinar, a partir do contexto e da experiência, como a interação ocorrerá. Sendo estas três categorias relacionadas a três funções da linguagem: experiencial, interpessoal e textual. A função experiencial é realizada através do sistema de transitividade da língua. É responsável pela significação do processo instaurado pelas formas verbais, dos participantes envolvidos, através das formas nominais, e das circunstâncias em que o processo ocorre, através das formas adverbiais. A função interpessoal é

realizada através dos tipos de frases, sistema de modo verbal e modalização linguística. Expressa a relação dos participantes em relação ao assunto abordado. A função textual é realizada através do sistema de tema. É responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto (SILVA, 2006 [2010]).

Seguindo a teoria da LSF, Motta-Roth (2011) argumenta que esta pode ser utilizada tanto para análise quanto para ensino de produção textual, utilizando atividades em conexão com as três dimensões de contexto (campo, relação e modo) e suas respectivas metafunções (experiencial, interpessoal e textual). De acordo com a autora, os “princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto, e também para a elaboração de material didático de produção textual” (p. 830). Sendo, as relações entre contexto e texto expressas pela interação entre tradições culturais e uma dada situação de produção textual, em que se determinam forma e conteúdo de um texto, para entender e analisar os textos de um gênero sugere-se (adaptação de Motta-Roth (1999, p. 831-2; 2011, p. 166):

1. Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar (ao invés de identificar no texto a linguagem que se quer estudar – texto como pretexto). Antes, o aluno deve refletir sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha a função);
2. Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar (ao invés de identificar que problema ou contexto social está associado àquela linguagem);
3. Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber sua função (HALLIDAY, 1994). Deve-se observar as atividades, os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem.
4. Identificar padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso. Analisar a relação entre práticas sociais e discursivas, tornando possível prever como a linguagem se articula apropriadamente no contexto.

Segundo a autora, como mencionado anteriormente, a LSF também pode ser aplicada para produção textual e não somente a análise da linguagem. Para tanto, atividades podem ser pensadas através do ciclo de produção textual:



De acordo com os passos propostos por Motta Roth, primeiro devem-se observar as práticas (gêneros) e refletir sobre o papel da linguagem nos contextos (de situação e de cultura: campo, relação e modo); segundo analisar a produção textual propriamente dita (escolha do tema, do objetivo, do estilo e o público alvo, relacionando o texto com o contexto: forma, conteúdo, função) e terceiro, ao revisar o texto, deve-se analisar o discurso, produzir textos adequados quanto ao conteúdo (metafunção: Ideacional), a interação entre leitor e escritor (metafunção: Interpessoal), e a organização formal (metafunção: Textual).

Através do uso da teoria LSF, podemos guiar o aluno para vivenciar a produção textual como um exercício de autoria, de participação como produtor de texto em um grupo social. Podemos levá-los a fazer escolhas acerca do objetivo da escrita, do conteúdo e do estilo, bem como do público alvo, com base na cultura do grupo social a quem o texto destina (MOTTA-ROTH, 2006, p. 831).

7. Conclusão

Como visto ao longo deste artigo, muito ainda precisa ser feito quanto ao uso do gênero atrelado ao ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional, principalmente, sobre a articulação entre gênero, contexto e percepções de como a língua funciona. Sendo os textos vistos como realizações de modelos de ação social, há a necessidade de articularmos o estudo da língua, do texto e do gênero, objetivando desenvolver a prática da reflexão sobre a língua. O estudo de gêneros textuais implica, portan-

to, “na ampliação da compreensão da interface sociocultural da linguagem” (MEURER, 2011, p. 194).

Nota-se que há a necessidade de articular noções da linguagem e gênero, articular saberes escolares orientados por saberes acadêmicos, levar para o ensino o estudo da linguagem de forma mais real, contextualizada. Observou-se que o material analisado neste trabalho apresenta uma grande e variada diversidade de gêneros textuais, mas estes não são organizados numa progressão curricular de modo a favorecer a apropriação de suas características e compreender seus usos sociais. Há uma desconsideração dos aspectos comunicativos e interacionais, o que resulta em mais preocupação com a forma do texto do que com sua função. O gênero é concebido e usado para o ensino de aspectos gramaticais e lexicais.

Embora haja a articulação do termo gênero textual nos PCNEM e PCN+, na prática, os diferentes gêneros acabam sendo reduzidos à leitura e interpretação de texto. Os textos são utilizados como pretexto para apresentação e uso da gramática. O trabalho com gêneros viabiliza a aquisição de habilidades e competências, pois são modelos ou formas de interação na sociedade (SILVA, 2006 [2010]). De acordo com Rojo (1999), falta uma análise mais detalhada e consistente acerca dos gêneros do discurso e de suas propriedades linguístico-discursivas; seja para formar educadores, para elaborar planos de escola ou progressões didático-curriculares.

Para finalizar, se entendermos que, ao articularmos o conceito de gênero e ensino, possibilitamos aos nossos alunos, produtores e leitores, uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMT, 2000.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1996 [2003].

CANAGARAJAH, A. S. TESOL at forty: what are the issues? *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 9-34, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E, L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófono). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DONINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres/Nova York: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres/Nova York: Longman, 1989.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan-jun, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In Rosalind Horowitz; S. Jay Samuels (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego, CA: Academic Press, 1987.

KERN, R. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: OUP, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. *Language as Discourse: perspectives for language teaching*. London: Longman, 1994.

MEURER, J. L. Integrando Estudos de gêneros Textuais ao contexto de Cultura. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, 2002a.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 154-73

ROJO, R. H. R. Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. Projeto de Pesquisa Aplicada sobre a melhoria do Ensino Público de São Paulo (MEC/FAPESP). *Relatório Final*. São Paulo: FAPESP, 1999.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos*. Trad. e organ. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, BERNARD; DOLZ, J. *Gêneros oraís e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1994 [2004].

SILVA, W. R. Articulações entre Gramática, texto e Gênero em Sequências de Exercícios Didáticos. In: SIGNORI, I. (Org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006 [2010].

**PROPOSTA DE TRABALHAR A CULTURA AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA NO COMPONENTE CURRICULAR
DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINAR E APRENDER
EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19²¹⁶**

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Luiz Paulo Batista da Silva (UFAC)

luizpbs1979@gmail.com

RESUMO

A Literatura é o meio de se discutir e abordar diversos temas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula do componente curricular de Língua Portuguesa e, neste momento, estamos vivenciando tempos de pandemia da COVID-19. Diante disso, o presente texto apresenta uma proposta de trabalhar, no 6º Ano do Ensino Fundamental, a história e a cultura africana e afro-brasileira por meio da obra infantojuvenil “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. O objetivo da proposta é fazer com que os alunos desenvolvam práticas de leitura e escrita, bem como reflitam sobre a temática. A proposta, que pode ser adaptada conforme o meio e/ou a plataforma das aulas remotas utilizada para lecionar neste contexto de calamidade pública, é disponibilizar o livro ilustrado “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, em PDF ou JPG para leitura, interpretação e discussão no ambiente de aula virtual. Feito isso, em seguida, pode-se postar um vídeo que narra a história e, como atividade, pedir que os alunos produzam um texto sobre o livro e o respeito ao negro. Os recursos são basicamente o celular, *Internet*, *WattsApp*, papel e caneta e a avaliação pode ser feita com base na atividade escrita.

Palavras-chave:

Literatura Infantojuvenil. Ensino de Língua Portuguesa.

Livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado.

RÉSUMÉ

La littérature est le moyen de discuter et d’aborder plusieurs thèmes dans le processus d’enseignement-apprentissage en classe de la composante curriculaire de la langue portugaise et, en ce moment, nous vivons à l’époque de la pandémie du COVID-19. Par conséquent, le présent texte présente une proposition visant à travailler, en 6^{ème} année d’école élémentaire, l’histoire et la culture africaine et afro-brésilienne à travers le livre pour enfants «Menina bonita do laço de fita», d’Ana Maria Machado. L’objectif de la proposition est d’amener les élèves à développer des pratiques de lecture et d’écriture, ainsi qu’une réflexion sur le thème. La proposition, qui peut être adaptée en fonction du support et/ou de la plateforme des classes à distance utilisées pour enseigner dans ce contexte de calamité publique, est de mettre à

²¹⁶ Dedicamos o presente trabalho para nossa amiga Ruanna Ayache, que é negra e transsexual.

disposition le livre illustré «Menina bonita do laço de fita», d'Ana Maria Machado en PDF ou JPG pour la lecture, l'interprétation et la discussion dans l'environnement de la classe virtuelle. Ensuite, vous pouvez publier une vidéo qui raconte l'histoire et, en guise d'activité, demander aux élèves de produire un texte sur le livre et le respect des personnes noires. Les ressources sont essentiellement le téléphone portable, Internet, WhatsApp, le papier et le stylo, et l'évaluation peut se faire sur la base de l'activité écrite.

Mots clés:

Enseignement de la langue portugaise. Littérature d'enfance et de jeunesse.

Livre «Menina bonita do laço de fita», par Ana Maria Machado.

1. Introdução

É indiscutível que a Literatura permite abordar e tratar várias temáticas, principalmente, todas aquelas que estão voltadas para o respeito aos direitos humanos em nível universal. A obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, é um instrumento possível de ser usado para trabalhar, de forma lúdica, a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola, discutindo e refletindo sobre a diversidade étnico-racial no Brasil.

Desta forma, como estamos vivenciando tempos de pandemia da COVID-19, a proposta que apresentamos neste trabalho pode ser produtiva. No caso do ensino de Língua Portuguesa, além de discutirmos questões atinentes ao povo e a cultura africana e afro-brasileira, podemos trabalhar a leitura, a interpretação e a escrita. Com isso estaremos cumprindo o que determina a Lei nº 10.693, de 9 de janeiro de 2003, atendendo aos objetivos, capacidades e habilidades do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como tentando, de forma interdisciplinar, trazer o respeito, o diálogo, a tolerância e a justiça para a escola pública.

Neste texto, apresentamos a proposta de trabalhar, no 6º Ano do Ensino Fundamental, a história e a cultura africana e afro-brasileira por meio da obra da Literatura Infantojuvenil “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. O objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre o povo e a cultura africana no Brasil. Especificamente os objetivos são ler a obra em questão, interpretá-la com o auxílio do vídeo “A história da menina bonita do laço de fita: vídeo / livro”, de Thais Kelly que está disponível no *Youtube*, que narra a história e escrever sobre o livro e o respeito ao negro que é uma página viva da língua, da história e da cultura brasileira.

2. Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

Apesar das discussões, reflexões e legislações em prol dos negros, a discriminação e o preconceito a esse grupo étnico-racial, historicamente é constante, está enraizada e cristalizada na cultura brasileira. De acordo com Silva, Santos e Amaral (2016):

No Brasil, a construção da pauta em prol da luta pela educação, teve gênese há mais de um século, quando os negros do pós-abolição viram na educação formal uma maneira de ascender socialmente, não obstante, a escola enquanto âmbito social foi e infelizmente tem sido responsável pela manutenção de desigualdades discriminações, valorizando um cultura eurocêntrica que fere ferozmente os direitos humanos, amplamente praticada pelas escolas, com cenas que inferiorizam racialmente os discentes negros precisando urgentemente ser quebrada. (SILVA; SANTOS; AMARAL, 2016, p. 806)

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, por meio do Artigo 205 a educação passou a ser “direito de todos e dever do Estado e da família”. Por conseguinte, ocorre a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as “diretrizes e bases da educação nacional” e, recentemente, em 09 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que torna obrigatório a inclusão no currículo das instituições de ensino público e privado da história e cultura afro-brasileira.

A Lei nº 10.639 altera os Artigos 26-A e 79-A da LDB nº 9.394/1996. E, posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 altera novamente o Artigo 26-A para que seja ensinado a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Segundo o Artigo 26-A da LDB nº 9.394/1996, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Em seguida, para o parágrafo 2º desse artigo:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Logo, no nosso caso que é o componente curricular de Língua Portuguesa, notamos que podemos trabalhar a história e a cultura afro-brasileira por meio da Literatura. Além disso, cabe mencionar que o Artigo 79-A, da LDB nº 9.394/1996, fixa o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, porém, é necessário que impere o respeito ao negro todos os dias nas instituições públicas e privadas do Bra-

sil. Ademais, registramos com base nas palavras de Silva, Santos e Amaral (2016, p.818-819), que a Literatura Infanto-Juvenil “com temática africana e afro-brasileira se constituem com uma extensão da exigência legal na qual a temática deve ser trabalhada, dialogando com outras disciplinas”.

3. Obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado

3.1. Autora

Ana Maria Machado nasceu em 24 de dezembro de 1941 no Rio de Janeiro-RJ, formou-se em Letras pela Universidade do Brasil, fez cursos de pós-graduação na Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ, lecionou em diversas universidades, é casada com Lourenço Baeta com quem teve duas filhas e do casamento anterior teve dois filhos (SOUSA, 2018). Essa escritora, podemos afirmar com base nas palavras de Sousa (2018, p. 3), “é considerada pela crítica uma das mais versáteis e completas escritoras brasileiras contemporâneas da literatura brasileira, encantando leitores de todas as idades”.

3.2. Obra

A obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado publicada em 1986 narra a história de um coelho branco que admira uma menina negra que usa laço de fita. A narrativa, interessante observar, começa da seguinte forma: “Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feitos fiapos da noite. A pele escura e lustrosa, que nem pelo de pantera negra quando pula na chuva” (MACHADO, 2011, p. 3). O encantamento do animal é tão grande que, no decorrer de toda a história, deseja saber qual é o segredo da menina para ser tão pretinha. Com isso, a menina inventa que quando era pequena caiu na tinta preta, tomou muito café e comeu muita jabuticaba, fazendo com que o coelho faça tudo que a menina disse para ficar pretinho, porém, todas as tentativas fracassam.

Finalmente, ao tentar mais uma vez descobrir o segredo da menina, ela começou a inventar uma história de feijoada “quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: – Artes de uma avó preta que tinha...” (MACHADO, 2011, p. 13). A partir disso, o

coelho “viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos” (MACHADO, 2011, p. 16).

Logo, como o coelho desejava ter uma filha negra, procurou uma coelha dessa etnia, namoraram, casaram “e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais” (MACHADO, 2011, p. 16). Desse modo, dada a diversidade étnico-racial dos filhotes no desfecho da história, destaca-se uma coelha negra que passa a ser afilhada da menina bonita do laço de fita. Ademais, para fechar com chave de ouro a narrativa, quando a coelha negra saía de casa com o laço colorido no pescoço e perguntavam qual era o seu segredo, ela respondia o seguinte: “– Conselhos da mãe da minha madrinha...” (MACHADO, 2011, p. 22).

Em conformidade com Silva, Santos e Amaral (2016, p.818-819), o texto “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado valoriza a identidade negra “por meio da apresentação da imagem do negro com status similar ao de qualquer outro cidadão, sendo apresentados personagens que vivenciam situações cotidianas”. Logo, pontos interessantes de serem observados são os seguintes: a mãe da menina que confirma a identidade negra, inicialmente cuidando da filha e no desfecho destacando a ancestralidade que não precisa ser branqueada, mas valorizada, e o coelho branco, que representa o olhar do colonizador, explorador e dominador que não é negro e historicamente desvaloriza a língua, a história e a cultura negra (SILVA, SANTOS, AMARAL, 2016, p. 816-17).

4. Proposta de Aula no Ensino de Língua Portuguesa

Disciplina: Língua Portuguesa
Professores: Darlan Machado Dorneles e Luiz Paulo Batista da Silva
Série / Turma: 6º Ano do Ensino Fundamental
1) Objeto de Conhecimento: Leitura, Interpretação e Análise da obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado: história e cultura africana e afro-brasileira
2) Carga Horária: 4h

3) Objetivos

3.1. Objetivo Geral

a) Refletir sobre o povo e a cultura africana no Brasil.

3.2. Objetivos Específicos

a) Ler a obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado.

b) Interpretar com o auxílio do vídeo “A história da menina bonita do laço de fita: vídeo / livro”, de Thais Kelly que está disponível no *Youtube*.

c) Escrever sobre o livro e o respeito ao negro no Brasil.

4) Desenvolvimento da Aula: Por meio da plataforma de aulas remotas, considerando que estamos vivenciando a pandemia da COVID-19, cumprimentar os alunos, fazer a chamada e informar que o objeto de conhecimento é “Leitura, Interpretação e Análise da obra ‘Menina Bonita do Laço de Fita’, de Ana Maria Machado: história e cultura africana e afro-brasileira”. Para isso, disponibilizar o livro ilustrado da “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado em PDF ou JPG para leitura, interpretação e discussão no ambiente de aula virtual. Feito isso, para incentivar a leitura e despertar o interesse dos alunos, postar o vídeo “A História da Menina Bonita do Laço de Fita: vídeo / livro”, de Thais Kelly que está disponível no *Youtube*²¹⁷ que, de forma lúdica e com a exposição do livro ilustrado, narra a história. Depois disso, é o momento do professor fazer a leitura discutindo com os alunos a história e a cultura africana e afro-brasileira. O professor, pautando-se nos apontamentos do trabalho de Silva, Santos e Amaral (2016, p. 816-17), pode observar os seguintes pontos: a) A mãe da menina que confirma a identidade negra, inicialmente cuidando da filha e no desfecho destacando a ancestralidade que não precisa ser branqueada, mas valorizada; b) O coelho branco, que representa o olhar do colonizador, explorador e dominador, que não é negro e historicamente desvaloriza a língua, a história e a cultura negra. A participação e interação dos alunos é essencial e, para fins de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o professor pode pedir que os alunos produzam um texto sobre o livro e o respeito ao negro, que é uma página viva da história e cultura do Brasil. Para finalizar a aula, o professor pode pedir que cada aluno leia a sua produção textual.

5) Recursos: Celular, *Internet*, *WattsApp*, papel e caneta.

6) Avaliação: Atividade Escrita.

5. Considerações finais

²¹⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=un1HJ_i3VJI. Acesso em: 4 mar. 2021.

O presente trabalho traz uma proposta de trabalhar, em tempos inesperados de pandemia da COVID-19, a história e a cultura africana e afro-brasileira no componente curricular de Língua Portuguesa. Ressaltamos que outras são possíveis, pois utilizamos a obra “menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, mas existem outras obras literárias. O professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar a obra sugerida em sala de aula, vai confirmar que a Literatura Infantojuvenil “é uma das ferramentas essenciais no combate ao preconceito, à discriminação e ao estabelecimento de uma educação mais comprometida com as relações étnico-raciais, principalmente pela legislação atualmente em vigor” (SILVA; SANTOS; AMARAL, 2016, p. 818).

Por fim, reafirmamos e acreditamos que é possível e necessário trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira a partir da Literatura no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa porque, no caso específico da obra em discussão, “na sociedade o que predomina é a valorização das pessoas de cor branca, e no texto é o coelho que quer se tornar negro de todas as formas, mostrando que a beleza negra é beleza, digna de ser almejada, imitada, incorporada e principalmente valorizada” (SILVA; SANTOS; AMARAL, 2016, p. 817).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiacaocompilado.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA, Gabriela do Rosario Silva; SANTOS, Sharlys Jardim da Silva; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O Preconceito Étnico-Racial na Escola e os Personagens da Literatura Infantil: análise do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*. *Revista Philologus*, Ano 22, n. 64 Supl., Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2016.

SOUSA, Fabricia de Farias. Proposta de leitura: a obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, na sala de aula. *Anais do VII ENLIFE*, Campina Grande: Realiza, 2018.

**REGIONALISMO NA LIBRAS:
DIFERENÇAS PRESENTES NA EXECUÇÃO DOS SINAIS**

Jéssica Rabelo Nascimento (UFMS)
jessicarabelonascimento95@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de realizar uma breve explanação sobre os aspectos linguísticos da Libras – Língua Brasileira de Sinais e assim possibilitar a compreensão de como ocorrem os sinais na Libras, de acordo com cada região, a partir da Libras, que muitas vezes se modificam no nível fonológico entre outros parâmetros. Sendo realizado pesquisa documental, com a utilização de dicionário e glossário *on-line*.

Palavras-chave:

Diferenças. Libras. Regionalismo.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo brindar una breve explicación de los aspectos lingüísticos de Libras – Lengua de Signos Brasileña y así permitir la comprensión de cómo ocurren los signos en Libras, según cada región, con base en Libras, que a menudo se modifican en el nivel fonológico entre otros parámetros. Se está realizando una investigación documental utilizando un diccionario y un glosario en línea.

Palabras clave:

Diferencias. Libras. Regionalismo.

1. Introdução

Apesar da Libras ser uma língua que teve seu reconhecimento enquanto língua natural recentemente, em 1960 com Stokoe, no Brasil foi regulamentada enquanto língua somente em 2002, com a Lei nº 10436.

Dessa maneira muitos mitos e crenças sobre a Libras ainda são presente em nossa sociedade, alguns acreditam que se trata de uma língua artificial e sem possibilidade de expressar todos os conceitos. Contudo, essa não é uma realidade, se trata de uma língua com estrutura e funcionamento próprio.

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar mais de um aspecto dessa língua, que assim como a língua portuguesa, também tem regionalismos próprios em cada região do território brasileiro. Porém, com a percepção desses regionalismos é possível com a mudança em sua estrutura.

A busca nos arquivos se deu por áreas de concentração, pois os dicionários de Libras em sua maioria são onomasiológico, ou seja, agrupados por temas. Iniciamos com a Matemática, Biologia e por fim Língua Portuguesa.

2. Libras: aspectos linguísticos

A Libras – Língua Brasileira de Sinais – é a língua natural das comunidades surdas brasileiras, no Art. 2º do decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), define como pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

A Libras, por sua vez, obteve seu reconhecimento como língua natural mediante a Lei nº 10436/02, em que foi descrita como:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Conforme Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais possuem os mesmos princípios subjacentes das línguas orais tendo seu léxico, ou seja, um conjunto de símbolos, gramática e um sistema de regras. Dessa forma, possibilita o pleno desenvolvimento linguístico de seus falantes, assim como o nível fonológico, morfológico e sintático. Contudo, no presente trabalho explanaremos os dois primeiros níveis.

2.1. Fonologia

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), apesar das diferenças existentes entre as línguas orais e as línguas de sinais, o termo “fonologia” tem sido usado para se referir aos elementos básicos das línguas de sinais.

O argumento para a utilização desses termos (fonética e fonologia) é o que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Dessa maneira o som e a imagem seriam os recursos para comunicação e codificação das mensagens entre os emissores e receptores. A diferença seria o canal de comunicação, pois as línguas orais utilizam o canal oral-auditivo, enquanto as línguas de sinais utilizam o canal gestual-visual.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a fonologia das línguas de sinais estabelece quais seriam as unidades mínimas que formam os sinais, além de designar padrões de combinações entre as unidades e suas variações no âmbito fonológico.

O sinal na Libras é formado a partir de cinco parâmetros, o primeiro sendo a configuração de mão (CM), é como a forma da mão deve ficar na formação do sinal. De acordo com Felipe (2005), existem 64 configurações de mão na Libras, podendo ser utilizado uma mão ou as duas, com configurações diferentes, ou mesmo ambas com a mesma configuração de mãos.

O segundo parâmetro é relacionado ao espaço onde o sinal será realizado, podendo ser o próprio corpo ou o espaço frente ao corpo, entre a cabeça e o quadril, sendo chamado de ponto de articulação (PA). O terceiro parâmetro é o movimento (M). Existindo inúmeros movimentos na realização do sinal, trata-se de um parâmetro complexo, pois durante a realização do sinal.

O quarto concerne a orientação (O), podendo o sinal ter direção ou não, indicando qual seria a posição das palmas das mãos. O último parâmetro são as expressões faciais e corporais (EFC), que complementam na formação do sinal. Tratando de uma língua gestual-visual.

2.2. Morfologia

Conforme Valli e Lucas (2000, p. 52): “morfologia é o estudo da formação de palavras, de como uma linguagem usa unidades menores para construir unidades maiores. A menor unidade significativa em uma língua é um morfema. Alguns morfemas podem ocorrer sozinhos, como unidades independentes”.

E sendo uma língua assim como as línguas orais, a Libras apresenta uma imensa variedade de léxico.

A língua de sinais tem um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfema) são

combinadas. Entretanto, as línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de processo combinatório que frequentemente cria palavras morfológicamente complexas. Para as línguas orais, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam frequentemente de processos não concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço sinalizado (QUADROS; KARNOPP, 2004. p. 87).

De acordo com diversos estudos existem duas afirmações sobre a criação de sinais na Libras, a primeira sendo pelo processo de incorporação do morfema como o principal meio, sendo o mais frequente na criação de sinais na Libras. A segunda afirmação é que o processo concatenativo também é empregada nos novas sinais na Libras. E ainda, de acordo com Quadros e Karnopp (2004) além dessas duas possibilidades, tem a composição que uniria dois sinais independentes para formar um novo sinal.

Quando dois sinais formam um outro sinal, esse sinal é denominado um sinal composto, nesse caso é comum que ocorra mudanças fonológicas que são explicadas por algumas regras: regra do contato, regra da sequência única, regra da antecipação da mão dominante (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Essas regras estão envolvidas no processo fonológico que podem alterar um ou mais parâmetro dos sinais ao longo de toda a história da língua de sinais. Aqui abordaremos tanto a mudança fonológica será abordada, como também a mudança lexical, sendo o processo de mudança de uma forma *conservadora* por uma *inovadora*.

3. Regionalismo na Libras

O léxico é o nível linguístico que melhor representa o modo como o povo representa a realidade, seus valores, crenças e como nomeiam o mundo em que vivem. Dessa maneira o léxico de uma comunidade linguística se transforma de acordo com os fatores históricos, geográficos e culturais. O vocabulário utilizado pela comunidade traz marcas da formação dessa comunidade linguística. “Em face disso e partindo do princípio de que o léxico representa um traço diferenciador marcante, no que diz respeito à variação linguística no eixo horizontal (ISQUERDO, 2003, p. 165).

O regionalismo necessita que se leve em consideração a questão da norma linguística no nível lexical, ao que remete a variação. “Assim, a marca dialetal no âmbito do vocabulário de um grupo sócio-linguístico-cultural relaciona-se diretamente à variação espacial (regionalismo) e à variação temporal (arcaísmos)” (ISQUERDO, 2003, p. 166).

Na Libras, a variação regional acontece quando existem vários sinais para o mesmo objeto, por exemplo o sinal para a cor *Verde*, existe mais de duas formas de sinalizar, vai depender da região que será utilizado.

De acordo com nossa pesquisa foram encontradas três maneiras de sinalização para a cor verde, como no exemplo abaixo (Figura 1).

Figura 1: Sinal “verde”.



Fonte: Elaborado por Garcia e Gimbal (2018).

Outro fator de variação existente na Libras são os grupos sociais, pois modificam a forma que sinalizam, por exemplo o grupo de idosos surdos, pois a maneira que eles sinalizam é diferente da maneira que os surdos jovens sinalizam, porém em sua execução a variedade é diferente.

Confirme citado por Oliveira e Marques (2013, p. 89 *apud* FELIPE, 1990, p. 81).

As línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta a mudanças culturais e tecnológicas. As línguas de sinais não são universais, cada língua tem sua própria estrutura gramatical. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridos em “culturas surdas”, possuem suas próprias línguas.

De acordo com Isquerdo (2003), as mudanças que ocorrem em decorrência da influência do ambiente físico e sociocultural, se manifesta

no léxico, conforme os grupos sociais a qual está relacionada, sob a influência da localização geográfica.

Dessa maneira os falantes entram em contato com seus pares e dessa maneira renovam e ampliam o léxico de seu vocabulário, algumas se mantêm e outras se renovam. Quando esse contato acontece, a língua se transforma naturalmente, seja por fatores internos (fisiologia da articulação) e externos (contato com outras línguas) (DINIZ, 2011, p. 61).

O léxico de uma língua tende a renovar-se e a ampliasse, em decorrência de contatos linguísticos e interculturais e de necessidades de nomeação de novos referentes da realidade circundante, como também pode manter-se conservador em comunidades isoladas geograficamente e pouco expostas a avanços tecnológicos, a meios de comunicação de massa (ISQUERDO, 2006, p. 11).

No caso da Libras, o regionalismo ocorre com sinais diferentes, mas que conservam o mesmo significado. Dessa maneira, segundo Strobel e Fernandes (1998) a LBS apresenta seus dialetos regionais, mesmo que em determinada região tenham uma língua oral e uma de sinais, as línguas de sinais são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro da comunidade surda.

3.1. Pesquisa Documental

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa documental a sua fonte de coleta de dados está baseada a documentos, escritos ou não, podendo ser realizada a busca no momento que ocorra ou depois.

No presente trabalho a pesquisa foi baseada em um dicionário e um glossário, do INES²¹⁸ da região sudeste do Brasil, o outro do CAS/MS²¹⁹ da região Centro-Oeste, ambos com acesso online. Assim, utiliza-se o método comparativo entre os sinais. Em outro momento após a comparação, foram identificadas e apontadas as mudanças que ocorreram.

²¹⁸ Instituto Nacional de Educação de Surdos.

²¹⁹ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

3.2. Documento da Pesquisa

Iniciamos o presente trabalho com a descrição dos dados em categorias com sinais representando um mesmo objeto em duas regiões diferentes, e em seguida a discussão dos dados coletados.

4. Análise dos dados

Primeiramente serão agrupados os sinais na categoria de sinais idênticos e posteriormente sinais que se distinguem em algum parâmetro linguístico da Libras (Figura 2).

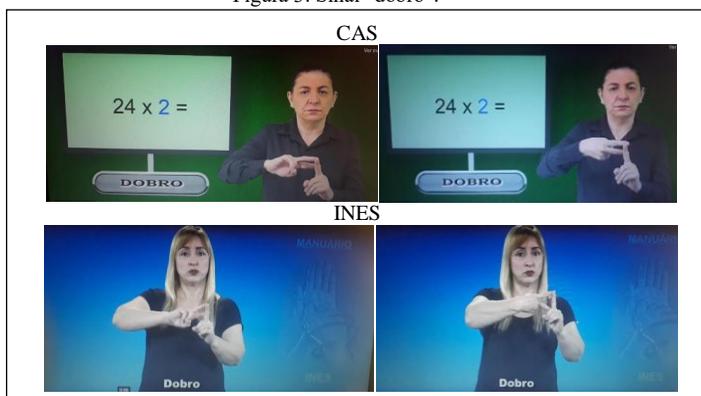
Figura 2: Sinal “multiplicação”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se nessa primeira figura que se trata do sinal *multiplicar*, nas buscas realizadas em ambos arquivos, os sinais permanecem o mesmo, sendo sinais idênticos, não ocorreu nenhuma mudança fonológica ou lexical (Figura 3).

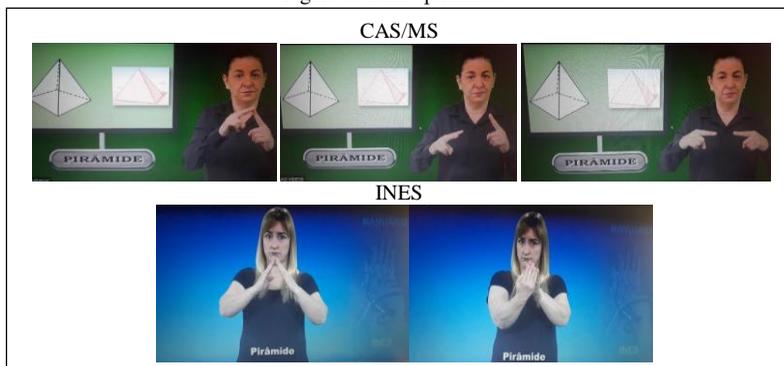
Figura 3: Sinal “dobro”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda figura podemos constatar a mesma situação da primeira, ambas não ocorrem mudanças, sendo um caso em que os sinais se mantêm iguais mesmo distantes geograficamente (Figura 4).

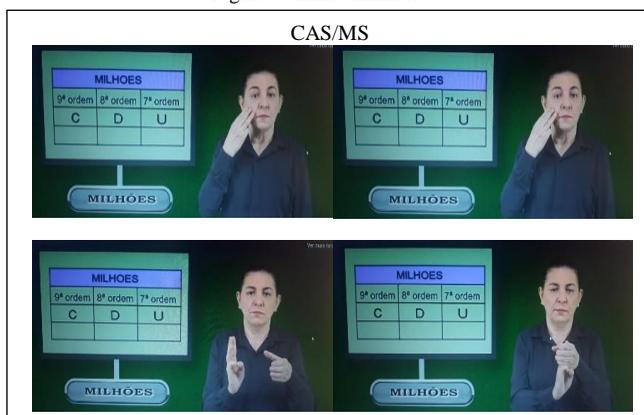
Figura 4: Sinal “pirâmide”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a figura três, temos dois sinais com CM totalmente diferentes, movimentos diferentes, ambos sendo sinais com representação icônica do sinal *Pirâmide*, porém de maneiras distintas, sendo um caso de mudança fonológica, pois se altera os traços linguísticos do sinal de região para outra (Figura 5).

Figura 5: Sinal “milhões”

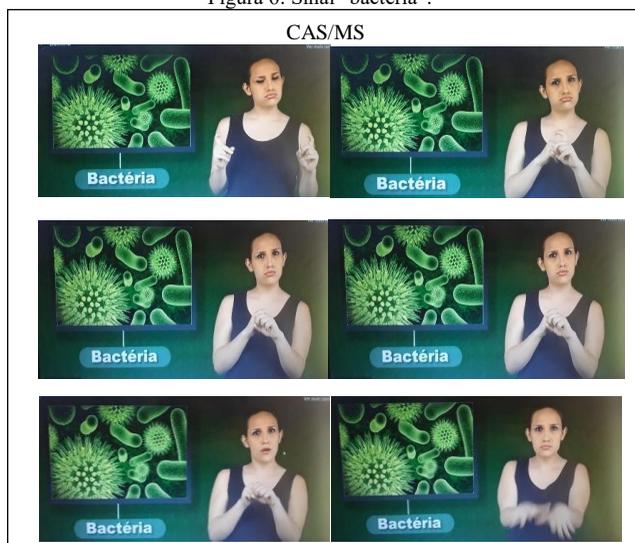


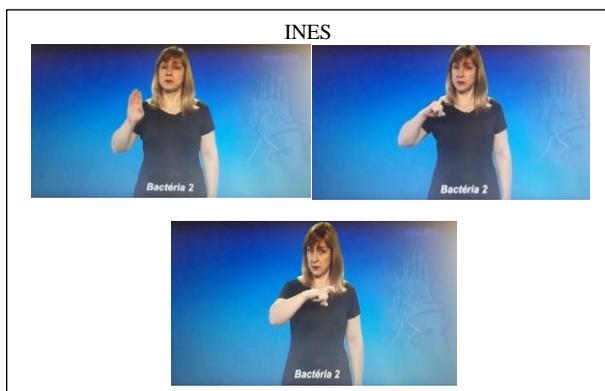


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na presente figura temos o sinal *Milhões*, sendo um caso de sinais totalmente distintos, somente a semântica e compreendida pelos falantes de sua região, sendo possível que os falantes de confundam (Figura 6).

Figura 6: Sinal “bactéria”.

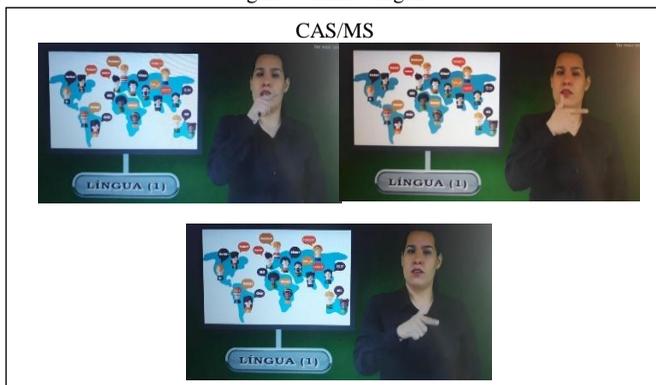


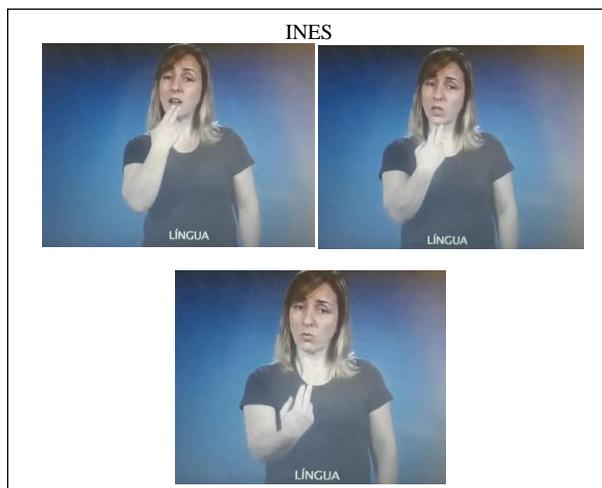


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na presente figura temos sinais com formações diferentes dos anteriores, o sinal *Bactéria* no CAS\MS e um sinal composto, ou seja, um sinal que possui mais de um sinal para formar o sinal pretendido, no caso temos o sinal ORGANISMO + ESPALHAR, dando a composição do sinal *Bactéria*. No segundo exemplo temos o sinal com empréstimo linguístico do português, que acontece quando a letra do alfabeto é empregado no sinal (Figura 7).

Figura 7: Sinal “língua”.

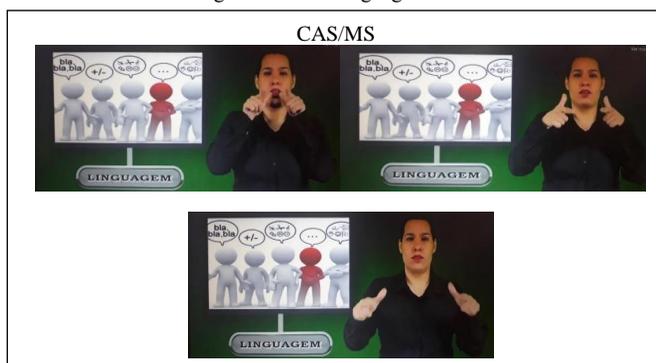


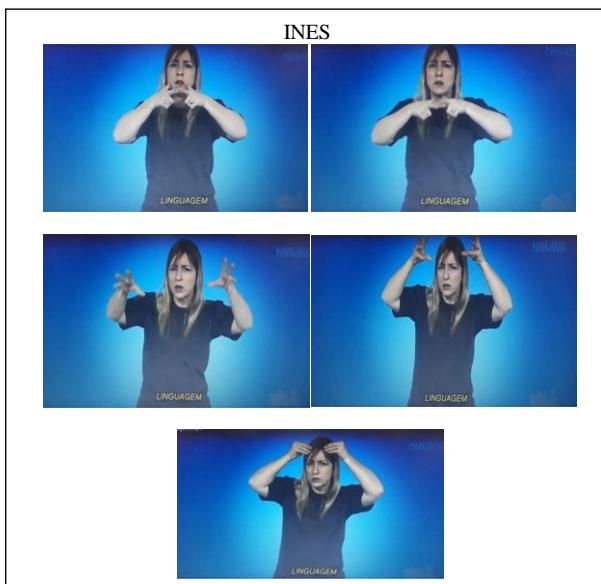


Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se com o sinal *Língua*, são sinais que pode causar certa confusão para os falantes, pois no CAS\MS o sinal cores se assemelha com o sinal de língua do INES. Ambos são sinais totalmente diferente em sua constituição (Figura 8).

Figura 8: Sinal “linguagem”.





Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se a presente figura o sinal para *Linguagem*, inicialmente ambos são sinais idênticos, contudo o sinal do INES, realiza o acréscimo do sinal memorizar, sendo um sinal composto.

5. Considerações finais

Com a presente pesquisa, pode-se perceber que para que seja possível a compreensão sobre como ocorre a variação linguística na Libras é necessário compreender suas características linguísticas, tendo em vista que o significado muda de acordo com cada comunidade linguística.

Outra consideração possível é compreender a relação entre léxico e região, pois se tratando de um país com uma grande diversidade cultural, as variações influenciam na criação de sinais, dessa maneira se diferenciando na execução e linguisticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei 10.098/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03_Ato20042005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18 de novembro 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e das outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 18 de novembro 2019.

CASSEDMS. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. 2019. Disponível em: <https://cassedms.blogspot.com/>. Acesso em: 18 de novembro 2019.

DINIZ, H. G. *A história da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras*. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

FELIPE, T. *Dicionário de Libras*. 2005. Versão atualizada. Disponível em: www.acessobrasil.org.br/libras/. Acesso em: 14 de outubro 2019.

GARCIA, A. K. C. GUIMBA, A. C. Variação linguística no léxico da língua brasileira de sinais: uma abordagem teórica. *V Congresso paraense de educação especial*, 17 a 19 de outubro de 2018 – UNIFESS-PA/Marabá-PA, 2018.

INES. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. Vs. 2.0, 2006. Disponível em: www.ines.gov.br. Acesso em: 15 de novembro 2019.

ISQUERDO, A. N. O fato linguístico como recorte da realidade socio-cultural. Araraquara: Faculdade de Letras, Tese de Doutorado em Letras, 1996. Léxico em tempo e espaço: a questão dos regionalismos. In: MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. de (Orgs). *História, região e identidades*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 165-81

ISQUERDO, A. N. Brasileirismos, regionalismo e americanismos: Desafios e implicações para a lexicografia brasileira. In: GUEDES, M. BERLINCK, R. A. MURAKAWA, C. A. A. *Araquara: Laboratório Editorial FCI/UNESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. 198p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed,2004.

STROBEL, L. S. FERNANDES, S. *Aspectos Linguísticos da língua brasileira de sinais/secretaria de Estado da Educação*. Superintendência de educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

VALLI, C; LUCAS, C. *Linguistic of American Sing Language*. 3. ed. Gallaudet University Press. Washington, D.C.2000.

REPERCUSSÕES DA AFASIA NA VIDA DE SUJEITOS AFÁSICOS

Iva Ribeiro Cota (UESB)

ivarcota@gmail.com

Tamiles Paiva Novaes (UESB)

novaes.tamilespaiva@gmail.com

Gabriela Cangussu de Souza Moraes (UESB)

cangussugab@gmail.com

Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)

nirvanafs@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho discute as principais queixas e demandas do sujeito afásico RG em relação à afasia. Partindo da ideia de que a subjetividade da pessoa com afasia emerge nas relações com o outro e que a sua linguagem se (re)constrói em situações dialógicas é que se apresentam os seguintes questionamentos: “Quais sintomas esse sujeito apresenta?”, “Como o problema na fala afeta o sujeito?”, “Quais as manifestações linguísticas que o sujeito acompanhado demonstra?”. Para tanto, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), foram coletados e analisados dados do sujeito RG durante o acompanhamento longitudinal realizado no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECO) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com participação do Grupo de Pesquisas em Neurolinguística (GPEN). Os resultados demonstraram que mesmo com as limitações que a afasia pode trazer, existe a linguagem, a língua, a fala e, conseqüentemente, um sujeito.

Palavras-chave:

Afasia. Linguagem. Neurolinguística Discursiva.

ABSTRACT

This paper discusses the main complaints and demands of the aphasic subject RG in relation to aphasia. Starting from the idea that the subjectivity of the person with aphasia emerges in relationships with the other and that their language is (re)constructed in dialogical situations, the following questions arise: “What symptoms does this subject present?”, “How does the speech problem affect the subject?”, “What linguistic manifestations did the subject accompany demonstration?”. Therefore, based on the theoretical and methodological assumptions of Discursive Neurolinguistics (DN), data from the subject RG were collected during the longitudinal follow-up carried out in the Living Space between Aphasics and Non-Aphasics (ECO) of the State University of Southwest Bahia (UESB), with the participation of the Neurolinguistics Research Group (GPEN). The results showed that even with the limitations that aphasia can bring, there is language system, language, speech and, consequently, a subject.

Keywords:

Aphasia. Language. Discursive Neurolinguistics.

1. Introdução

No intuito de responder às questões: “Quais sintomas esse sujeito apresenta?”, “Como o problema na fala afeta o sujeito?”, “Quais as manifestações linguísticas que o sujeito acompanhado demonstra?”, direciona-se o olhar para dados referentes ao sujeito RG em sua condição de afásico para compreender a repercussão da afasia na vida desses indivíduos.

A afasia, segundo Coudry (1986), é caracterizada por alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva em decorrência de lesões corticais, sendo o sujeito considerado afásico quando a sua linguagem necessita de recursos de produção e interpretação. As pessoas com afasia podem apresentar diferentes sintomas, os quais podem ser encontrados dentro da classificação de afasias fluentes e não fluentes (FERREIRA-DONATI *et al.*, 2020).

Nas afasias fluentes, o indivíduo produz falas com estruturas relativamente intactas, mas há falhas nos significados. Nessas situações, a compreensão da linguagem pode estar preservada, entretanto, o sujeito depara-se com a dificuldade em encontrar palavras e repetir frases ou pode acontecer também dele escolher termos genéricos para expressar o que queria dizer. No entanto, caso a compreensão da linguagem esteja prejudicada, é possível que o indivíduo consiga repetir palavras e frases, mas se vê diante de obstáculos na tentativa de compreender as perguntas destinadas a ele (FERREIRA-DONATI *et al.*, 2020).

Nas afasias não fluentes, a produção da fala é pausada e com esforço. A gramática está prejudicada, mas o conteúdo das palavras pode estar preservado. Desse modo, quando a compreensão da linguagem está relativamente intacta, pode ocorrer a repetição pequena de palavras e frases e, ainda assim, a pessoa afásica não consegue responder perguntas de forma espontânea. Além disso, por conta do grave prejuízo de produção e expressão da linguagem, o afásico se apoia nas expressões faciais, entonação e gestos para poder se comunicar (FERREIRA-DONATI *et al.*, 2020).

Dessa forma, analisam-se os sentimentos vivenciados pelos afásicos, uma vez que, enquanto seres sociais, necessitam desenvolver formas de se inserir como sujeitos da linguagem nas práticas discursivas e o comprometimento linguístico gera ansiedade e angústia que podem e devem ser trazidas a um limite do suportável.

2. Metodologia

Algumas estratégias foram traçadas para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, como entender que a pesquisa qualitativa bem respaldada teórico-metodologicamente é fundamental. Para isso, partiu-se, primeiramente, da concepção de dado-achado.

A Neurolinguística Discursiva (ND) desenvolve uma forma própria de tratar os dados - o dado-achado. Para Coudry (1996): essa seria “uma metodologia contrária aos testes avaliativos e experimentais” (COUDRY, 1996, p. 183), pois parte de uma perspectiva discursiva e, conseqüentemente, possui uma concepção de linguagem abrangente e compreende a interlocução e os modos de produção. Ainda sobre o dado-achado, Coudry (1996, p. 183) ressalta que “é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico dos processos linguísticos-cognitivos”. O dado-achado tem algo em comum com o dado singular, ou paradigma indiciário de Ginzburg (1989), destacando indícios, sinais que são reveladores e de caráter único para o olhar do pesquisador.

Assim, Coudry e Freire (1996) reiteram que a ND compartilha do paradigma indiciário:

O conceito de rigor metodológico, interpretado de forma flexível, uma vez que entram em jogo outros fatores, como a intuição do investigador na observação do particular, sua capacidade de formular hipóteses explicativas pertinentes e instigadoras para aspectos opacos da realidade que não são diretamente apreendidos, mas que podem ser descobertos através dos achados ou dos indícios. (COUDRY; FREIRE, 1996, p. 26)

Outro procedimento adotado nas práticas metodológicas da ND é a abordagem qualitativa de Minayo. No livro “O desafio do conhecimento”, Cecília Minayo defende que a metodologia qualitativa é abordada procurando focar, principalmente, o social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a “fala” como matéria prima dessa abordagem, a ser constatada com as práticas de sujeitos sociais.

Para a realização da pesquisa abordam-se dados do sujeito afásico RG. Uma mulher, brasileira, com nível superior completo, trabalhava como mestre de cerimonial e em uma contabilidade, ativa economicamente e que foi acometida por um evento neurológico. Esse sujeito fez parte do Espaço de Convivência de Afásicos e Não Afásicos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ECO/AUESB), que segue o modelo dos Centros de

Convivência de Afásicos (CCAs) ligados ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP. No espaço são desenvolvidas atividades sistematizadas em sessões individuais e em grupo baseadas em vivências dos sujeitos em práticas dialógicas reais. Tendo em vista isso, são utilizados nesses espaços recursos como: fotografias, agendas, anotações, jornais, pinturas, celebração de datas comemorativas entre outras ações que buscam inserir esses sujeitos em situações nas quais o uso sociocultural e reflexivo acerca da linguagem é requisitado.

3. Resultados e discussão

Na análise do diagnóstico de afasia, é preciso mergulhar nas nuances que se revelam em torno desse conceito. A afasia como alteração do funcionamento da linguagem é considerada a partir de um evento neurológico e as substituições linguísticas ou dificuldades com a linguagem apresentadas por pessoas afásicas distinguem-se das ocorrências de lapsos e substituições de palavras que ocorrem em pessoas sem comprometimento neurológico.

Com o intuito de compreender os sintomas que os sujeitos apresentam, é preciso averiguar o funcionamento da linguagem, pois ela é reveladora dos caminhos que permeiam todo o processo que constitui esse sujeito como afásico. Com relação ao sujeito RG, observamos, principalmente, um nível de ansiedade elevado por medo de não ser compreendida, diante das manifestações linguísticas na condição afásica, ou seja, medo de realizar parafasias, que se trata de perturbação da linguagem oral em que a palavra desejada pelo sujeito é substituída por outra não apropriada, ou quando há troca entre os sons pretendidos e aqueles efetivamente realizados, e, paralelamente, medo do desconhecido, medo do futuro incerto e o medo de não ser como antes.

Conforme Coudry (2002), o afásico vivencia situações difíceis, “sobretudo levando em conta o grau de tolerância zero que se tem hoje em dia para com os ‘normais’. Imagine-se, então, para com os afásicos” (COUDRY, 2002, p. 101). Dessa forma, apesar da variedade de sintomas e possibilidades de manifestação da afasia nos sujeitos é fato que o comprometimento da fala, gera diversas limitações, estigmas e preconceitos.

A seguir, apresentam-se três dados que representam um recorte de dados que compõem atividades realizadas pelo ECOA, para ilustrar o pa-

pel das interações, compreender particularidades e construir novos caminhos para as práticas dialógicas.

Quadro 1: Dado 1: Analisando as parafasias.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações de condições do enunciado não verbal
1	RG	Na minha cabeça tava normal e na fala que eu não consigo.		
2	Iic	Ah! Entendi.		
3	RG	Entendeu? Assim tudo o que eu falo é, Iic, é assim na hora de falar tá todo aqui só que a, a pronúncia que não vem, entendeu?		
4	Iic	Tanto é que você retorna e fala a palavra certa.		
5	RG	Por isso que, às vezes, por exemplo, se eu estiver nervosa, por exemplo, e ansiosa demais é isso que acontece. Aí eu falo para minha mãe eu não quero falar, não. Por quê? Porque assim eu quero, na minha cabeça eu falo certo, eu penso certo e não falo, falo errado.		

Fonte: Cota e Sampaio (2012).

No quadro acima, RG avalia as manifestações linguísticas da afasia, e, no turno 5, ao dizer que “na minha cabeça eu falo certo, eu penso certo e não falo, falo errado”, considera que as parafasias se intensificam quando fica nervosa e ansiosa o que gera a vontade de não falar, quando diz “Aí eu falo para a minha mãe eu não quero falar, não”. Assim, RG se refere ao medo de falar em público, o que não ocorria anteriormente, vejamos o dado “Meu medo”.

Quadro 2: Dado 2: Meu medo.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações de condições do enunciado não verbal
1	RG	Meu medo hoje de entrar na sala de aula é de gaguejar. É de se as palavras vão aparecer.		
2	lic	Ó, RG, eu também tenho esses medos.		
3	RG	É todo mundo tem. Mas assim\		
4	lic	Você não tinha antes?		
5	RG	Não. Esse é o problema, porque eu sempre fui despachada em sala de aula, não tenho problemas com relação, a isso. Leio uma coisa e vou falando o que eu entendo.		

Fonte: Cota e Sampaio (2012).

No quadro 2, RG descreve o seu medo de entrar em sala de aula e gaguejar, o medo de não conseguir acessar palavras para ministrar uma aula, uma palestra o que não condiz com a sua atuação anterior, visto que trabalhava como mestre de cerimonial e realizava palestras.

Quadro 3: Dado 3: Proporcionar.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações de condições do enunciado não verbal
1	RG	Qualquer trabalho, acho que você tem que fazer muito bem. Acho que você tem que estar propor... Fazer uma propor... Pros... Ai, meu Deus! Propor...		

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

2	Iic	Fique tranquila, RG.		
3	Ins	Quer escrever?		
4	Iic	É! Escreva!		
5	RG	Não consigo, não é pior.		
6	Ins	É pior! Quando falha...		
7	RG	É pior...		
8	Ins	Qualquer trabalho você tem que...		
9	RG	Pro// Proposta... Como é que fala?		
10	Ins	Proporcionar, propor...		
11	RG	// Assim, qualquer trabalho que você fizer, qualquer pessoa, acho que tem que fazer assim do máximo, o máximo, do máximo, do máximo pra...		
12	Ins	Tem que se propor a fazer do máximo, do máximo.		
13	RG	Isso! Isso!		

14	Ins	Quando faltar a palavra você pode substituir.		
----	-----	---	--	--

Fonte: cota (2012).

Na situação enunciativo-discursiva apresentada, Iic, Ins, (investigadoras/interlocutoras) e RG conversam sobre trabalho e surge a dificuldade de evocar a palavra desejada. Com a frequência de pausas breves indicadas pela barra (/) percebe-se a dificuldade desse sujeito de evocar palavras para construir os sintagmas. É nesse contexto que se evidencia o papel da atividade epilinguística em que se busca meios alternativos para solucionar suas dificuldades, retomando a fala do outro ou utilizando outros recursos da linguagem.

Saussure (1916) evidencia sobre a relação entre língua e fala que: “(...) a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor (...)” (SAUSSURE, 1916, p. 21), o que permite que a pesquisadora Ins elenque possibilidades como “Proporcionar, propor...” para suprir a anomia e, em seguida, reforçar para RG que há possibilidades variadas no sistema linguístico quando a palavra-chave não for acessada, dizendo: “Quando faltar a palavra você pode substituir”.

Dessa forma, é na interação com o outro que RG também vai descobrindo e reconhecendo que, ao se deparar com dificuldades no eixo da seleção, poderá, também, suprir suas necessidades com o eixo linguístico da combinação, compreendendo que há uma saída proporcionada por recursos que a própria língua oferece para que possa conseguir estabilizar o seu comportamento verbal.

Nessa perspectiva, salienta-se a necessidade de buscar meios para que o sujeito supere a sua condição afásica através do exercício constante do seu papel de sujeito da linguagem em situações de interação e reconstrução com o outro, com os recursos linguísticos e com os outros sistemas de significação.

4. Considerações finais

Ao observar a linguagem em funcionamento, o encontro com sinais e indícios nos dados revelam e direcionam a análise das particularidades que caracterizaram o quadro afásico do sujeito RG. O universo que

engloba esse sujeito e o ECOA, por meio de sessões individuais e em grupo, delinea a dinâmica que contempla o acompanhamento longitudinal sob a forma de atividades diversas, constituídas de leitura, escrita, cálculos, jogos, conversas informais, dentre outras, que revelam meios de significação construídos dentro das possibilidades da língua e da linguagem. Assim, ocorrem intervenções que demonstram que as dificuldades linguísticas advindas da afasia podem encontrar uma direção por meio do favorecimento de alternativas para (re)elaborá-las. Além disso, redimensiona-se o impacto causado pela afasia na vida do sujeito.

Portanto, o que se destaca aqui é que a reconstrução da linguagem não se dá no isolamento e sim no encontro com o outro e com os recursos linguísticos. É na interação de RG com os investigadores e interlocutores que o seu novo padrão de normalidade e suas intenções vão transparecendo e as suas ideias são compartilhadas.

Ao destacar a interação, observa-se que o que é vivenciado pelo o afásico refletirá em experiência para ele, pois o sujeito se constitui através da linguagem e a linguagem vai sendo constituída pelo sujeito através das experiências que envolvem o outro. Assim, a instabilidade do sujeito transforma-se em estímulo para um processo de reelaboração, significação e reconstrução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTA, I. R. *O que ecoa o sujeito afásico RG em um estudo de caso* . (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Vitória da Conquista-BA, 2012.

_____; SAMPAIO, N. F. S. Linguagem, identidade e subjetividade no estudo de caso do sujeito afásico RG. *Anais do X Encontro do CELSUL*. Cascavel-PR, 2012.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia. Análise de interloquções com afásicos*. [s.p] Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

_____. O que é o dado em Neolinguística?. In: CASTRO, M. F. P. de (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. 1996.

_____. Linguagem e Afasia: Uma abordagem discursiva da Neurolinguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42, p. 99-129, Campinas, IEL, UNICAMP, 2002.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos emblemas sinais: morfologia e história*. São Paulo-SP: Companhia das Letras. 1998.

FERREIRA-DONATI, Grace, C. *et al. Conversando sobre afasia: guia familiar*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. 80 p.

MINAYO, MCS. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed., revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

SAMPAIO, N. F. S. *Uma abordagem sociolinguística da afasia: o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala*. Campinas-SP: [s.n.], 2006. (Tese de Doutorado).

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27. ed. Rio de Janeiro: Cultrix, 1916. 279 p. (Edição consultada: 2006)

**REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE DO VAQUEIRO
NA OBRA “FIDALGOS E VAQUEIROS”,
DE EURICO ALVES BOAVENTURA**

Charlene Cristine Conceição de Jesus (UNEB)

charlene_uefs@hotmail.com

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)

celinabbade@gmail.com

RESUMO

Ao descrever o vaqueiro como o personagem mais importante do Sertão, Eurico Alves Boaventura, traça um perfil do homem que “marcou e levantou uma paisagem nova” (BOAVENTURA, 1989, p. 18), sendo assim, o referente trabalho tem como objetivo realizar um estudo lexicológico a partir dos campos lexicais para caracterizar esse ilustre personagem, fazendo juz a figura heroica do vaqueiro. Para entendermos melhor como era caracterizada essa vida bucólica e conhecermos características culturais e sociais da época e da cidade em questão, utilizaremos uma das obras de Eurico Alves Boaventura: “Fidalgos e Vaqueiros” (1989). O vocabulário presente nessa obra revela uma memória social da cidade atrelada ao passado das casas-de-fazenda, das antigas autoridades fidalgas e vaqueiras. Para o desenvolvimento da pesquisa foi possível realizar o levantamento de parte do vocabulário utilizado na obra, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Lexicologia, considerando principalmente a teoria dos campos lexicais, proposta por Eugenio Coseriu (1967; 1979; 1981) e seguida por demais teóricos como Abbade (2006; 2007; 2009; 2011; 2012; 2015), Bechara (1999), Ulmann (1970), dentre tantos outros. O recorte feito nos resultados contemplou o macrocampo dos Vaqueiros e os seus respectivos microcampos.

Palavras-chave:

Vaqueiro. Campos Lexicais. Eurico Alves Boaventura.

ABSTRACT

When describing the cowboy as the most important character in the Sertão, Eurico Alves Boaventura, draws a profile of the man who “marked and raised a new landscape” (BOAVENTURA, 1989, p. 18), therefore, the referent work aims to accomplish a lexicological study from the lexical fields to characterize this illustrious character, making the heroic figure of the cowboy justice. To better understand how this bucolic life was characterized and to get to know the cultural and social characteristics of the time and the city in question, we will use one of the works of Eurico Alves Boaventura: “Fidalgos e Vaqueiros” (1989). The vocabulary present in this work reveals a social memory of the city linked to the past of farmhouses, the former noble and cow herd authorities. For the development of there search it was possible to survey part of the vocabulary used in the work, based on the theoretical and methodological foundations of Lexicology, considering mainly the theory of lexical fields, proposed by Eugenio Coseriu (1967; 1979; 1981) and followed by other theorists such as Abbade (2006; 2007; 2009; 2011; 2012; 2015), Bechara (1999), Ulmann (1970), among many others. The cut in the results included the Vaqueiros macro campus and the irrespective micro

campus.

Keyword:

Vaqueiro. Theory of lexical. Eurico Alves Boaventura.

1. Introdução

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *O vocabulário sertanejo baiano a partir de Fidalgos e Vaqueiros de Eurico Alves Boaventura: os Campos Lexicais*, a qual foi defendida em março de 2019 na Universidade Estadual da Bahia sob a orientação da Prof^a Dr^a Celina Márcia de Souza Abbade, tendo como objetivo explorar o léxico relacionado com a cultura sertaneja da cidade de Feira de Santana em meados dos anos de 1930, a partir do levantamento de cento e quarenta e três lexias encontradas no romance “Fidalgos e vaqueiros”, de Eurico Alves Boaventura.

O estudo do vocabulário representativo do sertão utilizado por Boaventura em seu romance nos ajudou a traçar um perfil da sociedade vigente daquela época, em que escravos, vaqueiros e grandes fazendeiros marcaram a identidade rural e ajudaram o autor a ter um olhar singular para as tensões internas no período de transição de uma Feira de Santana rural para uma Feira de Santana moderna. Dessa maneira, o objetivo geral dessa pesquisa é apresentar o vocabulário sertanejo baiano, organizando, descrevendo e analisando as lexias que caracterizam esse sertão pastoril através dos seus personagens principais: os fidalgos e os vaqueiros e de sua fauna e flora.

A dissertação traz uma análise das lexias existentes no romance, observando seus conceitos à época, assim como a utilização dessas lexias naquele período. O léxico do sertão está dividido em campos lexicais, tomando como base teórica para tal proposta, a teoria dos campos lexicais proposta por Eugenio Coseriu com o objetivo de apresentar um sertão forte, imponente, e um estudo, sobretudo, do desenvolvimento de uma sociedade rural em que o vaqueiro é o símbolo que melhor o representa.

O *corpus* está composto por 143 lexias relativas ao sertão, distribuídas em quatro macrocampos, seguindo as seguintes etapas: 1) Levantamento das lexias características do sertão e das personagens principais encontradas no romance; 2) Análise dos dados obtidos da realidade sociocultural agropastoril sertaneja; 3) Consulta a alguns dicionários de

língua portuguesa – *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Candido de Figueiredo (1926); *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antenor Nascentes (1955); *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2001) – para a definição das lexias de acordo com o seu significado no texto; 4) E, por fim, a apresentação das lexias em ordem hierárquica dos campos, seguidas da categoria gramatical, do conceito e de exemplos remetidos ao corpus, constituindo-se, ao final, um vocabulário organizado em campos lexicais.

As lexias são apresentadas em letras maiúsculas e em negrito, seguidas da classificação gramatical e do conceito e as estruturamos, mostrando as suas diferentes ocorrências a partir dos exemplos retirados do *corpus* do livro, situando-as em páginas e linhas. Utilizaremos desse processo para mostrar que não se pode pensar o léxico como um sistema fixo de nomeação de tudo o que há, pois, de acordo com Vilela (1995, p. 78), “o léxico não é uma soma de nomenclaturas, etiquetando a realidade: a transitoriedade das coisas e do mundo, a história e o devir aninham-se no interior do léxico”.

2. Pressupostos teóricos: a Lexicologia e os Campos Lexicais

A língua é o produto de uma sociedade, a qual é regida por regras constituídas nessa mesma sociedade. Devido ao fato de que o indivíduo ser incapaz de adquirir uma língua sem se relacionar com seus pares e seu seio social, Lyons (1981) afirma que:

[...] não há dúvidas de que o conhecimento da própria língua nativa é culturalmente transmitido: é adquirido, embora não necessariamente aprendido, em virtude do indivíduo ser membro de determinada sociedade. (LYONS, 1981, p. 213)

As relações estabelecidas em sociedade são os meios que o homem adquire a língua e externa sentimentos, manifestando-se das mais variadas formas. Isto nos leva a crer que não podemos estudar a língua distanciando-a da sociedade na qual o falante está inserido. Porque, através do léxico, podemos perceber sistema de valores, as práticas 37 socio-culturais da comunidade e os costumes que estão refletidos diretamente no vocabulário da comunidade em estudo, conforme afirma Abbade (2011):

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. 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)

A definição, supracitada, corrobora com Carvalho (2001), que diz que língua e cultura formam um todo indissociável, acrescentando: “(...) no caso da língua e da cultura maternas, esse todo não é ensinado em nenhum lugar especial, mas adquirido ao sabor dos acontecimentos cotidianos (CARVALHO, 2001, p. 100)”. A autora pondera que o componente semântico-lexical revela com maior clareza as divergências entre os usos por diferentes comunidades linguísticas.

Ao compreendermos que a língua está intimamente ligada às relações sociais e ao fenômeno da comunicação, e que o homem se apresenta dentro desse contexto (trazendo seus referenciais culturais, psicológicos e sociais), Ferraz (2006, p. 219) afirma que “as relações entre léxico e cultura, léxico e sociedade, são, indubitavelmente, muito fortes, considerando-se que o léxico é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico (...)”.

O léxico de uma comunidade de fala, independentemente do surgimento de variações, possui a capacidade de reproduzir o patrimônio sociocultural da comunidade a que se destina. Sendo assim, buscamos resgatar, por meio dos vocábulos, o modo de vida retratado por Boaventura na obra Fidalgos e Vaqueiros. Corroborando com Biderman (2001):

O léxico é o patrimônio social da comunidade por excelência, juntamente com outros símbolos da herança cultural. Dentro desse ângulo de visão, esse tesouro léxico é transmitido de geração para geração como signos operacionais, por meio dos quais os indivíduos de cada geração podem pensar e exprimir seus sentimentos e ideias. (BIDERMAN, 2001, p. 13)

Outro fator importante é o resgate cultural e histórico que Boaventura (1989) apresenta em sua obra. Uma mistura de “curiosidade intelectual” e uma “emoção nostálgica”. A primeira postula o “(...) lastro documental, objetividade e realismo no trato da realidade. (...) (já a segunda,) (...) deixa à mostra um trabalho com o cérebro, mas também com o coração.” (SOARES, 2011). Assim:

Em linhas gerais, Eurico Alves é perfilado como cantor idílico da paisagem-sertão, um pesquisador interessado, desvelador e defensor das suas autênticas raízes culturais, cuja poética seria marcada por uma sensibilidade comovida pela “terra”. Em suma, nesse jogo de atribuição de sentidos, institui-se uma marca distintiva: a de um autor exemplar na busca de tradução do sertão e sua gente; traceja-se uma biografia que sinaliza para

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

a luta incansável pelo resgate e preservação dos valores culturais sertanejos. (SOARES, 2011, p. 3)

Destacamos a importância dos vaqueiros que “(...) tangendo a boiada, procurando pasto, descobriram as terras ignoradas do sertão.” (BOAVENTURA, 1989, p. 49) Continua dizendo que se “(...) não fosse o gado o povoamento da Colônia se teria retardado.” (BOAVENTURA, 1989, p. 49).

Para organizarmos as lexias em campos lexicais, entendemos que as palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, ou seja, elas adquirem uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra irá depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só terão sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Assim, para entender a lexia individualmente, “(...) é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão” (ABBADE, 2009, p. 39).

Podemos citar como exemplo o macrocampo lexical dos vaqueiros, em que as unidades léxicas têm como zona de significação comum informações sobre a rotina, a execução de tarefas, a lida com o gado, o desbravamento do sertão, entre outros. Contudo, elas apresentam oposições imediatas entre si: algumas são classificadas como atividades, outras como qualificadores e até mesmo como vestimentas.

Desse modo, as unidades funcionais de uma língua devem estabelecer-se ali onde funcionam e mediante as oposições em que funcionam. Desse modo, uma língua funcional é uma língua delimitada dentro de uma língua histórica, visto que esta é o conjunto de dialetos, níveis e estilos de língua. Assim, a língua funcional pode comprovar suas unidades e estruturas comuns através de uma língua histórica (BARREIROS, 2012, p. 144).

A teoria propõe que um campo se estabelece através de oposições simples entre as palavras. Para Coseriu (1991 [1977]), as redes de relações que se pode estabelecer por meio das estruturas paradigmáticas e sintagmáticas contribuem para o estudo do conteúdo de um signo e são infinitas.

Um campo lexical pode ser entendido como:

Um conjunto de lexemas unidos por um valor léxico comum (valor de campo), que esses lexemas subdividem em valores mais determinados, opondo-se entre si por diferenças mínimas de conteúdo léxico (traços dis-

tintivos lexemáticos ou semas). (COSERIU, 1991 [1977], p. 135) (tradução nossa)

As lexias, para Coseriu (1991 [1977]), ao serem abordadas como articuladas de maneira hierárquica, havendo lexemas que se encontram em níveis altos da estrutura e outros que se seguem, constituem, portanto, uma teia associativa.

Além de proporcionar a identificação da estrutura social e a maneira como o homem se posiciona frente aos espaços físicos e à natureza, cada um dos campos a serem analisados forneceram pistas sobre o modo como se davam as relações ente os fidalgos e os vaqueiros na cidade de Feira de Santana, em 1930, e de suas relações com o ambiente à sua volta.

Portanto, acreditamos que é possível constatar a maneira como a sociedade se organiza a partir da disposição das lexias e da interdependência entre as mesmas. E o trabalho com os campos lexicais segue uma rede de significações, o que nos permite considerar o léxico de maneira estrutural, demarcando o campo lexical de acordo com as estruturas lexemáticas e os lexemas conforme sugere a teoria dos Campos Lexicais proposta por Coseriu (1977; 1987), além de correlacionar as questões semânticas com as características culturais e sociais da cidade de Feira de Santana, local onde se passa a narrativa, no corpus dessa pesquisa.

3. O macrocampo dos vaqueiros

Boaventura descreve o vaqueiro como o personagem mais importante do sertão, ao descrevê-lo como o Homem que marcou e levantou uma paisagem nova. A partir dessa afirmação, buscamos as lexias no nosso *corpus* que fossem fieis a caracterização desse ilustre personagem, fazendo jus à sua figura heroica.

Por sua coragem e ímpeto, o *Vaqueiro* é comparado com um bandeirante, pois uma de suas funções foi “da penetração horizonte a dentro no sertão baiano” (BOAVENTURA, 1989, p. 44) em busca de desbravar as terras nordestinas para novos pastos e caminhos para a boiada passar, sendo “inquieta pela necessidade de explorar novos horizontes para um novo curral, mais um curral, que se somaria aos outros, móbil, por obrigação de vigiar o rebanho, assim foi o vaqueiro sempre” (BOAVENTURA, 1989, p. 28) .

O *macrocampo* dos vaqueiros apresenta trinta e seis *lexias* estruturadas em quatro *microcampos* a saber: *qualificadores*, *vestimentas*, *instrumentos de trabalho* e *das atividades*. A presente divisão ocorreu dessa maneira para que pudéssemos compreender a sua relevância e o seu árduo trabalho, tanto que descrevem atividades feitas por ele durante o seu dia a dia, além das vestimentas que o protegem do calor do sertão baiano.

4. O Vaqueiro e seu *microcampos*

4.1. *Qualificadores*

Partindo do pressuposto que *qualificador* significa, segundo o dicionário Aulete (2004, p. 1003), “aquele que qualifica, que atribui qualidade”, entendemos que se faz necessário ao vaqueiro possuir algumas características que o colocam como *persona* importante na história do Brasil e, principalmente, no nordeste sertanejo. O vaqueiro é o retrato máximo da coragem do homem do sertão, além de tudo, ele tem uma interação muito forte com os animais de criação, sendo o vaqueiro, o cantador de alvoradas, o pegador de boi brabo, amansador de novilho e procurador de rês perdida.

Com essa descrição, percebemos que os *qualificadores* estavam, sobretudo, relacionados às atividades que o vaqueiro desempenha no seu dia-a-dia, tais como: ser um *montador ferroz*, pois tal habilidade demonstra coragem necessária para montar e/ou adestrar um animal, e como ele, desbravar terras mais distantes e/ou perigosas, além de demonstrar força e disposição diante dos obstáculos ou problemas. Ser inquieto, nômade permitiu que o vaqueiro pudesse desbravar e se aventurar pelo sertão, povoando-o e levando o desenvolvimento para o interior nordestino.

CORAGEM – adj. Firmeza, energia, diante do perigo. Intrepidez. Ousadia, desembaraço.

E para a sua vida será necessária a largura descomunal do horizonte, que a **coragem** desvendara. (p. 44, l. 14-16)

MONTADOR FERROZ – exp. Descrição do vaqueiro que era capaz de dominar um animal com ímpeto e coragem.

O que causa espanto e lhe dá este aspecto de bruto é a vestimenta de trabalho ou a sua qualidade de “**montador ferroz**”. E o resumo da história. Produto de literatura. E, por isso, o homem dirigente da vida social das fazendas passa no anonimato injustificadamente. (p. 25, l. 16-18)

MÁSCULO – adj. Viril, varonil, esforçado, destemido, valoroso.

O trabalho **m másculo** do campo não humilhava nem diminuía o homem como o do eito, aos olhos delicados do seu branco. (p. 26, l. 15-17)

INQUIETO – adj. Que não tem sossego; que se mexe ou agita muito.

Inquieto, pela necessidade de explorar novos horizontes para um novo curral, mais um curral, que se somaria aos outros, móbil, por obrigação de vigiar o rebanho, assim foi o vaqueiro sempre. (p. 28, l. 21-3)

NÔMADE – adj. Que não tem habitação fixa; que vive mudando de um lugar para outro.

E esta instabilidade, ou melhor dito, esta mobilidade do vaqueiro faz com muitos estudiosos só vejam no pastoreio a sua dinâmica figura, como remanescente retrato de uma espécie de **nômade**. (p. 28, l. 23-6)

É certo que se reconhece aos povos pastores a qualidade de **nômades**. Destes a “característica fundamental pode dizer-se que é o nomadismo. De fato, povos pastores e povos nômades são precisamente expressões empregadas como sinônimas”. (p. 29, l. 69-9)

BRUTAL – adj. Próprio de quem ou do que é bruto, grosseiro, selvagem, violento.

E, muitas vezes, reproduzindo velhos conceitos caducos e errôneo, como o dado pelo próprio Silvio Romero, nos seus contos Populares do Brasil, de que o vaqueiro é um tipo **brutal**. (p. 25, l.13-16)

AMEDRONTADOR BELUÁRIO – exp. Que amedronta ou desperta medo, domando feras.

Encarado somente como **amedrontador beluário**, como horripilante bestiário e só. (p. 25, l.15-16)

HORRIPILANTE BESTIÁRIO – exp. Que horripila, que causa arrepios, que assusta combatendo as bestas, ou feras.

Encarado somente como amedrontador beluário, como **horripilante bestiário** e só. (p. 25, l.15-16)

RURÍGENA – adj. Aquele que nasce nos campos.

É para frisado que nunca soube o **rurígena** sertanejo, nordestino principalmente, utilizar-se seguramente das águas que Deus lhes manda. (p. 36, l. 26-7)

Como atestado deste sentimento inato ao homem **rurígena** sertanejo, fica bem o testemunho de GUSTAVO BARROSO. (p. 303, l. 26-7)

INCULTO – adj. Sem cultura. Rude, agreste.

A sua **incultura** não lhe dá margem para necessitar de casa maior ou melhor. (p. 34, l. 19-20)

4.2. Vestimentas

Entendemos aqui, *vestimentas* como tudo o que serve para vestir o vaqueiro na sua “lida” diária, onde enfrenta os mais diversos infortúnios, desde o trabalho de aboiar o gado e demais animais da fazenda, até mesmo as suas incursões pela caatinga.

O próprio vestuário, em que se reflete, de um modo tão sensível o processo de trabalho, permaneceu preso a um primitivismo desolador. Fora as roupas de couro com que, no sul como no Centro, no Norte como no Oeste, usualmente o campeador exerce seu trabalho bruto, nenhum outro sinal deixou o regime pastoril no modo de trajar daqueles que viveram e vivem na sua dependência. (BOAVENTURA, 1989, p. 30)

A civilização do couro, como essa época ficou conhecida, era totalmente autossuficiente, capaz de produzir tudo que fosse necessário para a vida do vaqueiro. Dessa maneira, conseguiam obter na própria fazenda tudo que era necessário para o seu bem estar, uma vez que demorava muito tempo e investia-se muito dinheiro para os materiais que vinham do litoral.

A indumentária do vaqueiro representa seu tipo profissional e por ela, ele dedica extremo zelo. A *perneira*, o *gibão*, o *jaleco*, o *chapéu* e o *guarda-peito*, ambos de couro, compõem tanto a sua roupa de uso cotidiano quanto das festividades. Boaventura deixa registrado nos seus escritos que sendo o vaqueiro, um homem humilde e simples, “os couros completos só nos dias de trabalho de campo mais intensos são entoados”. Eles usam mais “as *perneiras* e o *chapéu*, ali, no trabalho ordinário de todo dia”. (BOAVENTURA, p. 34)

VESTUÁRIO – s.m. Conjunto das peças de roupa que se vestem; traje; fato.

Nas festas de São José das Itaporocas, nos casamentos do vale sanfrasciscano, nas festas religiosas da Volta dos Meiras e de Minas de Rio de Contas, a indumentário aristocrata e o **vestuário** do plebeu não se diferenciavam em coisa alguma do traje das gentes das outras áreas culturais brasileiras. (p. 30, l. 36-40)

CHAPÉU – s.m. Peça do vestuário provida de capa e abas, destinada a cobrir a cabeça.

“De véstia e perneiras, **chapéu**, guarda-peito,

De peles curtidas... que lindo trajar!”...” (p. 31, l. 17-18)

Os couros completos só nos dias de trabalho de campo mais intenso são entonados. Tratando do vaqueiro do São Francisco, diz José Roberto Macedo que usam mais as perneiras e o **chapéu**, ali, no trabalho ordinário de todo dia. (p. 34, l. 27-30)

GIBÃO – s.m. O gibão, é um sobretudo, enfeitado com pespontos e fechado com cordões de couro.

Entre nós, com os couros dos vaqueiros – calção,perneiras, **gibão**, guarda-peito, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l. 7-9)

E os Encourados do Pedrão foram vaqueiros da zona, transmudados em soldados, enfiados nos couros do trabalho, perneiras, **gibões** e jalecos, à guisa de armaduras de guerra, escrevendo os boiadeiros, cavaleiros de uma nova Cruzadas, bela pagina guerreira, glorificada pelos versos inesquecíveis de Artur de Sales. (p. 209, l. 27-32)

JALECO – s.m. Véstia curta, como uma jaqueta, geralmente de couro, usado pelos vaqueiros.

Sairá para vigiar o rebanho, quando solto no tabuleiro ou na catinga fechada. Toma o **jaleco**, ao pular da cama, em meio ao Pelo-Sinal apressado e sai para o mato com um café no dente. (p. 34, l. 25-7)

E os Encourados do Pedrão foram vaqueiros da zona, transmudados em soldados, enfiados nos couros do trabalho, perneiras, gibões e **jalecos**, à guisa de armaduras de guerra, escrevendo os boiadeiros, cavaleiros de uma nova Cruzadas, bela pagina guerreira, glorificada pelos versos inesquecíveis de Artur de Sales. (p. 209, l. 27-32)

GUARDA-PEITO – s.m. Pedaço de couro curtido que os vaqueiros prendem ao pescoço e à cintura, à guisa de colete.

Entre nós, com os couros dos vaqueiros – calção,perneiras, gibão, **guarda-peito**, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l. 7-9)

“De véstia e perneiras, chapéu, **guarda-peito**,

De peles curtidas... que lindo trajar!”...” (p. 31, l. 17-18)

CALÇÃO – s.m. Tipo de calça curta, ajustada na cintura por cadarço ou elástico, que geralmente só vai até o meio da coxa.

Entre nós, com os couros dos vaqueiros – **calção**,perneiras, gibão, guarda-peito, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l. 7-9)

PERNEIRA – s.f. Calça de couro bem ajustada ao corpo ou conjunto de tiras de couro ou de pano grosso destinado a proteção das pernas, comuns aos vaqueiros da região sertaneja.

Entre nós, com os couros dos vaqueiros – calção, **perneiras**, gibão, guarda-peito, jaleco, luvas e chapéu. (p. 31, l.7-9)

Os couros completos só nos dias de trabalho de campo mais intenso são entonados. Tratando do vaqueiro do São Francisco, diz José Roberto Macedo que usam mais as **perneiras** e o chapéu, ali, no trabalho ordinário de todo dia. (p. 34, l. 27-30)

E os Encourados do Pedrão foram vaqueiros da zona, transmutados em soldados, enfiados nos couros do trabalho, **perneiras**, gibões e jalecos, à guisa de armaduras de guerra, escrevendo os boiadeiros, cavaleiros de uma nova Cruzadas, bela página guerreira, glorificada pelos versos inesquecíveis de Artur de Sales. (p. 209, l. 27-32)

4.3. Instrumentos de trabalho

O trabalho do vaqueiro refere-se ao conjunto de todas as atividades que ele desenvolve, desde cuidar da criação até apartar uma rês, tornando-se extremamente importante seu manejo com o gado, a busca de novos mercados consumidores, a abertura de novas estradas e caminhos para o deslocamento das boiadas em direção ao norte.

Com isso, entendemos que qualquer objeto que tenha utilidade para o trabalho do vaqueiro está presente nesse campo lexical dos *instrumentos de trabalho*. Tais instrumentos se tornam extremamente indispensáveis para o manejo com o gado tais como: impulsionar o gado; aprisioná-lo, tange-lo, guia-lo e para marca-lo. Construindo sua identidade a partir dos objetos que utiliza no dia a dia.

FERRO – s.m. Instrumento utilizado para marcar os animais, identificando o proprietário.

Fazia-se o sertão o pastor com a guiada, o **ferro**, o ferrão. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a enxada para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p. 24, l. 23-5)

Não somente a manifestada na vaquejada ou nas ferras, mas a que se representa na preocupação de conhecer todos os **ferros** de perto e de longe, às vezes, conhecendo assim o gado alheio para o cuidado de informar o boi pedido, a rês de procedência estranha, aparecia no seu rebanho, cuidar-lhe da bicheira ignorada pelo seu vaqueiro, zelar de crias desconhecidas, até o dono chegar. (p. 303, l. 15-21)

O vaqueiro sente o prazer de conhecer todos os **ferros** da redondeza e retém na memória facilmente os **ferros** desconhecidos. E com exclusivo empenho: o de servir indistintamente aos companheiros. Apontam-se inúmeros casos de aparecer uma novilha desgarrada ente ogadoda fazenda com **ferro** desconhecido. (p. 303, l. 38-43)

FERRÃO – s.m. Instrumento utilizado para instigar o animal, principalmente o gado, quando ele não quer andar.

Fazia-se o sertão o pastor com a guiada, o ferro, o **ferrão**. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a enxada para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p.24, l.23-25)

VARA-DE-FERRÃO – exp. O mesmo que ferrão.

(...) os couros – armadura para as investidas contra os inimigos solares da caatinga – e a **vara-de-ferrão**, o ferro com as iniciais do dono ou o desenho da sua predileção e só. (p. 26, l. 30-5)

Fê-lo resoluto e destemido o habito de esperar o boi com a **vara-de-ferrão**. Há vaqueiro que se defende, que dá no boi até com o chapéu de couro, apenas. (p. 175, l. 23-5)

GUIADA – s.f. Pau delgado e comprido, ordinariamente com ferrão na ponta, para picar os bois na lavoira e na carretagem.

Fazia-se o sertão o pastor com a **guiada**, o ferro, o ferrão. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a enxada para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p. 24, l. 23-5)

CHIBATA – s. f. Vara fina e comprida para golpear e dirigir cavalgadas.

Sabia-se dirigir a rédea e manobrar a **chibata**, acicatar o animal para as longas viagens. (p. 109, l. 15-15)

CORDA-DE-LASCAR – exp. Corda para tirar lasca(s) de (algo) ou partir(-se) em lascas, feita de couro, que serve para pegar o gado, derrubá-lo, arrastá-lo, amarrá-lo.

Os couros, as **cordas-de-lascar** feitas de couro cru também, os relhos, o peador, as peias, a sela-de-campo, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para estas casas. (p. 146, l. 12-15)

RELHO – s. m. Chicote de cabo de madeira, usado para tocar animais.

Os couros, as cordas-de-lascar feitas de couro cru também, os **relhos**, o peador, as peias, a sela-de-campo, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para estas casas. (p. 146, l. 12-15)

PEIA – s.f. Chicote de tiras de couro entrançadas, utilizado para prender as patas do animal, imobilizando-o.

Os couros, as cordas-de-lascar feitas de couro cru também, os relhos, o peador, as **peias**, a sela-de-campo, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para

estas casas. (p. 146, l. 12-15)

SELA-DE-CAMPO – exp. Assento de couro que se coloca sobre o lombo de um animal de montaria, e que é próprio para se sentar o cavaleiro.

Os couros, as cordas-de-lascar feitas de couro cru também, os relhos, o peador, as peias, a **sela-de-campo**, encontradiços nas salas rústicas e primitivas das casas-de-vaqueiro, separam-se neste momento somente para estas casas. (p. 146, l. 12-15)

FACÃO – s.m. Instrumento utilizado pelos vaqueiros para abrir caminhos no sertão, cortar os animais e proteção.

Para se entrar a portada do solar, deixa-se o **facão**, trazido à petrina pendurado, (quando o seu portador é trabalhador rural), deixa-se o **facão** encostado ao portal, no avarandado. Já é coisa nobre a soleira da casa-de-fazenda. Ainda hoje, faz-se assim. (p. 146, l. 23-6)

Então, todos os **facões** saíam das bainhas protetoras e ficavam encostados, respeitosa e empertigados a um canto da cerca, ou embaixo, no início da escada. É desrespeitoso entrar-se na soleira do solar ou no avarandado armado, mesmo de simples **facão** de trabalho. (p. 319, l. 42-5)

FOICE – s.f. Ferramenta com uma lâmina em forma de gancho presa a um cabo, usado para ceifar.

E foram nada menos de vinte **foices** de segar trigo. (p. 53, l. 35-6)

ENXADA – s. f. Instrumento de lâmina larga e de aço, com cabo de madeira, para cavar a terra, capinar etc.

Fazia-se o sertão o pastor com a guiada, o ferro, o ferrão. Acompanhava-lhe também esta rude ferramenta a **enxada** para a roça. Por isso, venceu e ajudou outros a vencerem. (p. 24, l. 23-5)

As suas mãos sabem manejar a **enxada**, enfrentar os cactos, mandacarus, as palmatórias espinescentes e macambiras para alimento do gado. (p. 36, l. 29-31)

SURRÃO DE COURO – s.m. Bolsa ou sacola de couro para levar mantimentos; Bornal.

Nas dispensas, os **surrões de couro**, de sola, para preservar farinha, milho, feijão da safra nova. (p. 118, l. 3-5)

4.4. Atividades

A rotina do trabalho do vaqueiro, apesar de sua simplicidade, é caracterizada como um trabalho para “homens de fibra”, valentes e nada preguiçosos, diferente do que Boaventura caracterizou os trabalhadores a

época da cana-de-açúcar: “(...) não estava o orgulho na preguiça que o açúcar criou e espalhou erradamente como sinal de requinte e nobreza (...)”. (BOAVENTURA, 1989, p. 56) “Enquanto o engenho se fecha a outras culturas, o curral delinea a área, amplia mesmo, para lavouras diversas. Não foi exclusiva como a cana.” (BOAVENTURA, 1989, p. 51)

As citações acima demonstram o quanto à pecuária foi um fator significativo para a conquista e o povoamento do interior. A pecuária completou a obra de colonização do nordeste brasileiro e se constituiu em uma alternativa econômica que permitiu a fixação dos homens à terra, promovendo a expansão do território e das atividades comerciais.

No campo das *atividades* do vaqueiro, agrupamos as *lexias*, observando a recorrência das mesmas, de acordo com as suas práticas profissionais. Esta recorrência legitima a ideia de que a existência do sertanejo se consolida em seu trabalho diário com as tropas e com as boiadas.

VIAJAR – v. Realizar uma viagem; sair de um lugar para outro.

Anda, **viaja**, trabalha, desgarra-se da malhada, mas vem dormir perto do curral. (p. 29, l. 30-1)

GIZAR – v. Assinalar o gado *vacum* com um traço a ferro quente, chamado giz.

O tropel das boiadas foi, ao contrário, o lance do particular no **gizar** de poeira o mapa da Colônia. (p. 21, l. 35-6)

TANGER – v. Tocar o animal para estimulá-lo a andar, com o auxílio do aboio (canto de trabalho rural que serve para apaziguar os rebanhos).

Em Jacobina, de cujas serras arrebenta este rio pastoril – rio essencialmente pastoril – cujo marulho das águas era como o aboio do sertão, **tangendo** a desconhecida e invisível boiada das sombras, na centúria dos setecentos, mandou-se buscar carne af para a Capital. (p. 37, l. 14-17)

TOCAR BOIADA – exp. Tocar ou tanger os animais para estimulá-lo a andar.

As bandeiras paulistas, que riscaram também as estradas da Bahia, pelo lado do São Francisco, não traziam tanto gado, não **tocavam boiada**. (p. 38, l. 14-16)

ACICATAR – v. Organizar os animais para obedecer as ordens do vaqueiro, a fim de fazer o transporte de modo seguro.

Sabia-se dirigir a rédea e manobrar a chibata, **acacitar** o animal para as longas viagens. (p. 109, l. 15-16)

TIRAGEM DO LEITE – exp. realizar a ordenha, ou seja, a retirada do leite da vaca.

Com um tanque, um veio d'água à porta, à frente ou no fundo da casa, banha-se apressadamente a todo escurecer ou pela manhã, ao concluir a **tiragem do leite**. (p. 34, l. 33-6)

5. *Considerações finais*

Esperamos que com esse artigo, possamos conhecer um pouco mais sobre os costumes e tradições de um povo que sofre o descaso do próprio governo e da sociedade urbana, desvalorizando a figura do sertanejo e reforçando estigmas negativos referentes ao atraso e a negação dos elementos rurais.

A Lexicologia favorece o conhecimento de diferentes aspectos da vida cotidiana, evidenciando que o léxico é muito mais do que parte da língua, ele integra a vida em sociedade e carrega as marcas das experiências do cotidiano entrelaçadas culturalmente.

A organização das lexias em campos nos proporcionou a identificação e caracterização do Vaqueiro. Cada um dos Microcampos descritos no presente trabalho ajudaram a descrever o modo como o homem sertanejo se relacionava com o ambiente à sua volta, como ele o modificava e como é dependente do sertão.

Esperamos contribuir com as pesquisas lexicais além de incentivar à continuação e/ou busca de novos caminhos rumo à descrição e preservação não só da memória, como também da importância do sertão para o povo brasileiro, no resguardo da nossa identidade linguística-cultural, assim como foi tão desejado e documentado nas obras de Boaventura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Um estudo do lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o livro de cozinha da Infanta D. Maria*. Salvador: Quarteto, 2009.

_____. A lexicologia e Teoria dos campos lexicais. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. *Bahia humorística de Eulálio de*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Miranda Motta: edição e estudo lexical de causos sertanejos. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2012.

BOAVENTURA, Eurico Alves. *Fidalgos e Vaqueiros*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1989.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COSERIU, Eugenio. 1964. Introducci3n al estudio estructural del léxico. In: _____. *Principios de semántica estructural*. 2. ed. Vers. esp. Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1991 [1977].

DOURADO, Lise Mary Arruda. *Ifá lexical: o léxico de terreiro em tenda dos milagres, construção identitária do povo-de-santo*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2010.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006. p. 217-34

LYONS, Jhon. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Inglaterra: Guanabara, 1981.

SOARES, Valter Guimarães. Paisagem-sertão, narrativas e inscrições de si: a estetização de Eurico Alves Boaventura. *Simpósio Nacional de História – ANPUH*, 26, 114 2011. *Anais [...]*. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300660195_ARQUIVO_PAISAGEMSSERTAO_NARRATIVASEINSCRICOESDESI.pdf. Acesso em: 12 março 2020.

**RETRATOS DE IDENTIDADES CUBANAS
NA POESIA DE NICOLÁS GUILLÉN**

Beatriz Sousa Cunha Oliveira (UNEB)

cbeatriz282@gmail.com

Nerivaldo Alves Araujo (UNEB)

neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se discutir os retratos das identidades cubanas através da poesia de Nicolás Guillén, poeta de grande relevância na literatura caribenha, que mostrava, através de seus escritos, os traços sociais, culturais, identitários de seu país, assim como a exploração americana e o racismo presentes no país. O trabalho tem por objetivo alcançar uma perspectiva e análise de registros literários do autor Nicolás Guillén no século XX trazendo uma interpretação, obtida através de poesias, de fatos históricos que ocorreram no país durante esse período. Objetiva, ainda, incentivar a reflexão sobre a manutenção da memória de um povo e aclarar conceitos pré-concebidos sobre o seu país, buscando para isso a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e tendo como suporte, a teoria de Stuart Hall (2006) que traz conceitos relevantes para o trabalho, como o conceito de identidade cultural e a posição do indivíduo no seu sistema social, também de Frantz Fanon (2008) com seu conceito de epidermização da inferioridade e Jossianna Arroyo (2003) com debates de literatura e etnografia do Brasil e de Cuba. Como se pode perceber, o trabalho analisa as poesias e aclara os traços da sociedade cubana daquele período através do olhar sócio-histórico e identitário do poeta nacional Nicolás Guillén.

Palavras-chave:

Identidades Cubanas. Memória Cultural. Nicolás Guillén.

RESUMÉN

En este trabajo pretendemos discutir los retratos de las identidades cubanas a través de la poesía de Nicolás Guillén, poeta de gran relevancia en la literatura caribenha, quien mostró, a través de sus escritos, los rasgos sociales, culturales e identitarios de su país, así como la exploración de la violencia y el racismo presentes en el país. El trabajo tiene como objetivo lograr una perspectiva y análisis de los registros literarios del autor Nicolás Guillén en el siglo XX aportando una interpretación, obtenida a través de la poesía, de hechos históricos ocurridos en el país durante este período. También tiene como objetivo fomentar la reflexión sobre el mantenimiento de la memoria de un pueblo y esclarecer conceptos preconcebidos sobre su país, buscando para ello la investigación bibliográfica cualitativa y teniendo como soporte, la teoría de Stuart Hall que trae a trabajar conceptos relevantes, como el concepto de identidad cultural y la posición del individuo en su sistema social, también por Frantz Fanon con su concepto de epidermización de la inferioridad y Jossianna Arroyo con debates sobre literatura y etnografía de Brasil y Cuba. Como se puede apreciar, la obra analiza la poesía y esclarece los rasgos de la sociedad cubana de ese período a través de la mirada sociohistórica e identitaria del poeta nacional Nicolás Guillén.

Palabras clave:
Identities Cubanas. Memória Cultural. Nicolás Guillén.

1. Introdução

Segundo alguns autores, dentre eles Stuart Hall (2006) a concepção de identidade do indivíduo sociológico reconhece que a identidade do sujeito é constituída na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Assim, o sujeito é, ao mesmo tempo, individual e social; é parte e é todo. Esses traços de identidade podem ser observados através dos meios de comunicação, da literatura, através de canções e outros rasgos culturais.

Assim como pode ser observado em livros como “Os lusíadas”, de Luis de Camões em que podemos observar as façanhas de Vasco da Gama ao tentar descobrir o caminho para as Índias, percebemos traços culturais de Portugal na época, o mesmo será realizado neste trabalho a partir das poesias de Nicolás Guillén que possuem rasgos sociais, religiosos e econômicos de Cuba no século XX em sua obra.

O período em questão passava por diversas transformações no país, como a Proclamação da República de Cuba em 1902 e a inserção da Emenda Platt que permitia aos Estados Unidos da América que na parte econômica e de exportações da ilha, todas essas questões não passaram despercebidas por Nicolás Guillén.

Visto desse princípio, este trabalho visa abordar as questões raciais do país, por conta da grande quantidade de pessoas negras na nação, das questões sociais e da exploração americana. Sendo Nicolás um indivíduo inserido neste meio social, ele consegue compreender e fazer críticas sobre acontecimentos históricos antes do seu nascimento, passados pela oralidade e descritos por meio de sua obra.

2. Entre o apagamento literário no século XIX e a representatividade na obra de Nicolás Guillén

O início da história do povo negro em Cuba se inicia trinta anos após a chegada dos espanhóis à ilha, pois antes era utilizada a mão de obra indígena nos canaviais. Inicialmente, os negros africanos eram minorias no país, porém, a partir do século XVIII, houve uma alta crescente da

população negra escravizada e os afrodescendentes se tornaram metade da população cubana. Vale considerar que a abolição da escravidão somente ocorreu no ano de 1886.

Torres Cueva destaca que “[...] em 1775, a população branca era de 56,2% e a de cor negra 44%. No fim do período do boom escravista, em 1846, a relação havia se invertido: a população branca representava 47,4% e a negra 52,6%. (TORRES; VEGA, 2001, p. 200)

Tendo em vista esse cenário, no mesmo século se iniciou o período de vanguarda literária que seria a romantista, esse período possuía uma produção pouco identitária e estereotipada em relação à representação da população negra. A seleção de protagonistas ou personagens negros na literatura cubana do século XIX era totalmente alheia à realidade da população negra presente no país.

Um exemplo a ser citado é que estes personagens eram descritos como católicos, ignorando os rituais trazidos da África que eram praticados pela população afrodescendente. Segundo Cabrera e Almeida (2004), a ideia nacionalista durante o século XIX em Cuba era baseada na cor do medo, a presença do negro, ainda que excluído da nação, ficou garantida, embora de modo deturpado.

No século XIX, tanto em Cuba como no Brasil, as ausências e a distorção das fontes sobre os setores explorados e, principalmente sobre as mulheres e homens negros livres e escravos têm a ver com esse lado escuro de uma sociedade que manteve a escravidão até bem avançado século. (CABRERA; ALMEIDA, 2004, p. 27)

Esta representação acabava reforçando a ideia de inferioridade do negro. Porém a vanguarda literária do século XX, em especial a produzida por Nicolás Guillén, tentava romper com essa visão de inferioridade que foi instituída na literatura do século XIX. Nicolás fazia exaltação dos ritos e costumes afrodescendentes em suas poesias, dando espaço para uma cultura que sofreu uma tentativa de apagamento por tanto anos.

[...] Tanto como teus músculos
Essa
É a graça forte e negra
Do teu corpo desnudo
Sinal de selva o teu
Com teus colares vermelhos
Teus braceletes de oiro curvo
E esse caimão escuro nadando no Zambeze
Dos teus olhos (GUILLÉN, 1996, p. 16)

3. Representatividade das pessoas mestiças

Nicolás também falava sobre a situação das pessoas mestiças, nascidas de pais espanhóis e negros africanos, que era a sua própria situação, aspecto que denotava uma visão estereotipada como pode ser visto em alguns romances do período. Esses personagens sempre dependiam de uma ordem superior a eles, em que os personagens negros/mestiços necessitavam da ordem do senhor branco, estas experiências literárias nos alude a uma visão ainda escravista enxergada pelos autores.

Meus avós me ladeiam
Dom Federico me grita
Taita Facundo se cala
E os dois pela noite sonham
E andam, caminham.
Eu os uno [...] (GUILLÉN, 1996, p. 35)

Guillén, em sua obra, fazia sempre questão de exaltar e retratar os costumes e o cotidiano do povo cubano, dessa forma ele ia contribuindo para uma verdadeira representação da identidade cultural negra, que no século XIX, era moldada para que fosse mais atrativa aos olhos da parte elitizada e branca da nação.

4. O transculturalismo em meio a exploração imperialista

Seguindo com as questões relacionadas aos aspectos sócio-históricos e culturais, em Cuba pode ser observado um fenômeno estudado por um etnomusicólogo cubano chamado Fernando Ortiz e que seria chamado de transculturação. Transculturação, segundo Ortiz (1940), consiste no processo que ocorre quando uma cultura recebe e adota formas culturais que provém de outro grupo. Às vezes acontece uma união dessas duas culturas e uma terceira surge no meio disso, que seria a ideia de que acontece a criação de novos fenômenos relacionados à cultura, o que podemos chamar de neoculturação.

Esse processo pode ser enxergado durante a formação do povo cubano, a começar pelos indígenas que receberam traços culturais dos espanhóis e, a partir disso, houve uma mescla entre costumes indígenas e espanhóis que resultou em uma neoculturação. Porém, a transculturação que teve uma proporção em maior escala foi a africana com a espanhola, dela surgiram novos costumes e ritos. Como foi dito anteriormente, a cultura afro-cubana, durante um tempo, sofreu um processo de apagamento e com pouca representatividade no meio literário. A questão é que os es-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

critores tentavam colocar a parcela negra da população nos “moldes” trazidos pelos espanhóis, o pode ser caracterizado como uma tentativa de aculturação. Essa prática só começou a ser rompida no início do século XX. Como se poder ver, os negros

[...] Foram transportados de uma cultura para outra mais potente, como os indígenas; mas estes sofreram em sua terra natal, e acreditavam que, ao morrer, passavam para o lado invisível de seu próprio mundo cubano. Os negros, com o destino mais cruel, cruzaram os mares em agonia, acreditando que mesmo depois de mortos teriam que voltar, para reviver, lá na África, com seus pais perdidos. (ARROYO, 2003, p. 163)

Esse processo de transculturação não surgiu de forma espontânea, mas através do colonialismo/imperialismo, ou seja, uma imposição de uma cultura sobre outra. Esse período ficou marcado também por revoltas, escravidão e lutas sociais. As revoltas pela independência de Cuba se iniciaram no século XVIII até o estabelecimento da república em 1902, sendo que, a partir daí, se iniciou a dominação americana que não trouxe muita diferença para a população, tendo em vista que as condições de trabalho continuaram as mesmas, pouco acesso à educação e o mesmo esquema de exploração. Nicolás se posicionava contra isso e fazia uma poesia de denúncia e resistência sobre a situação que estava presente no país.

Eu
Filho da América
Filho teu e da África
Outrora escravos de maiores brancos
Donos de chicotes coléricos
Hoje escravos de encarniçados
Ianques vorazes do açúcar
Eu, chapinhando no escuro
Sangue em que se molham as antilhas
Sufocado no fumo agriverde dos canaviais
Sepultado na lama de todos os cárceres. (GUILLÉN, 1996, p. 15)

Além de também valorizar e registrar momentos cotidianos, Nicolás colocava em evidência ritmos tipicamente cubanos que foram resultado do processo de transculturação, como é o caso da rumba, ritmo trazido pelos negros africanos escravizados que englobava movimentos cotidianos, de orixás e de animais.

A rumba remexe a música espessa
Com um pau, gengibre e canela
Mau!
Mau, porque lá vem o negro chulo com Fela
Picante das cadeiras,

Nádega flexível e doirada:
Rumbeira boa [...]”
(GUILLÉN, 1996, p. 19)

Arranca teu xaile de espuma
Para toureares a rumba;
E se o Antonio não gosta
Que se corra por aí
A mulher de Antônio
Tem que bailar aqui! (GUILLÉN, 1996, p. 27)

5. Conclusão

Portanto, a partir das análises apresentadas, podemos perceber como as poesias de Nicolás Guillén retratam de modo fiel e sem forçamento os costumes e características do povo cubano. De maneira singular, ele expõe em sua obra a realidade social do país, realiza também a exaltação e quebra de estereótipos feitas sobre os negros cubanos e mestiços em um momento da história do país em que seus ritos e costumes eram apagados e invisibilizados. Ele assume, então, um papel fundamental como escritor da literatura caribenha no intuito de desmitificar conceitos pré-concebidos sobre Cuba durante o século XIX e XX.

Além de trabalhar na sua obra os conceitos sobre transculturação e identidade, pode-se perceber uma nova visão da ilha antilhana, com processos históricos, culturais e revolucionários antes mesmo da revolução cubana em 1958, além de fazer registros sobre a miscigenação cubana envolvendo povos indígenas e africanos trazidos do Congo, Luanda e Guiné.

Com sua poesia de resistência, Nicolás abre espaço para uma parcela da sociedade cubana que estava sendo marginalizada e ignorada, expondo, dessa forma, as principais dificuldades enfrentadas por Cuba sobre a dominação espanhola e americana, deixando sempre em suas poesias uma crítica necessária ao imperialismo e criando uma manutenção da memória popular cubana através de sua obra como a descrição da religião e das danças (a exemplo da rumba), ganhando assim o título de “O poeta nacional” por possuir esse compromisso com a história, a memória e a identidade do seu país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Jossianna. *Travestismos culturales: Literatura y etnografía en Cuba y Brasil*. Pittsburgh: Nuevo Siglo, 2003.
- CABRERA, Olga; ALMEIDA, Jaime de. *CARIBE: Sintonias e dissonâncias*. Goiânia: Centro de Estudos do Caribe no Brasil, 2004.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GUILLÉN, Nicolás. *Antología poética*. Lisboa: Presença, 1996.
- 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.
- CUEVAS, Eduardo Torres; VEGA, Oscar Loyola. *Historia de Cuba: 1492-1898: formación y liberación de la nación*. Cuba: Pueblo y Educación, 2001.
- ORTIZ, Fernando. *Los instrumentos de la musica afrocubana*. Cuba: música mundana, 1996.
- DANIEL, Yvonne. *Rumba: Dance and Social Change in Contemporary Cuba (Blacks in the Diaspora)*. Indiana: Indiana University press, 1995.

**ROMANCE OU EROTISMO? MUDANÇAS SOCIAIS
E EMPODERAMENTO FEMININO EM “BRIDGERTON”
E “365 DNI” À LUZ DA ACD**

Guianezza M. de Góis Saraiva Meira (UERN)
guianeezasaraiva@uern.br

RESUMO

O filme “365 DNI” e a série “Bridgerton”, da *Netflix*, chegaram ao topo dos mais assistidos em pouquíssimos dias. De um lado, um filme com traços bem característicos de um erotismo contemporâneo; do outro, um romance de época, todavia com cenas “picantes” e de muita sensualidade. Partindo dessa premissa, este texto tem como objetivo analisar os discursos do filme e da série escolhidos, buscando identificar as mudanças sociais quanto à visão da mulher nas relações amorosas/sexuais e se tais discursos sinalizam o empoderamento feminino. Para isso, recorrerei à Análise Crítica do Discurso, com ênfase na corrente de Fairclough, aos Estudos Culturais, à Sociologia e ao Direito, por entender que a ACD é transdisciplinar. No que diz respeito às questões metodológicas, é importante frisar que este trabalho é de base qualitativa-interpretativa e o corpus é constituído por oito fragmentos discursivos. Os resultados indicam que o filme e a série prendem a atenção dos espectadores, graças a um conjunto de características, como as cenas eróticas, os ambientes luxuosos, a notoriedade do macho alfa e a ênfase na figura feminina, que, por sua vez, tende a questionar as relações de poder e as convenções sociais, mostrando-se, portanto, à frente do seu tempo.

Palavras-chave:

Empoderamento feminino. Romance erótico. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The film “365 DNI” and Netflix’s “Bridgerton” series reach the top of the most watched in very few days. On the one hand, a film with very characteristic traits of contemporary eroticism; on the other, a period novel, however with “spicy” and very sensual scenes. Based on this premise, this text aims to analyze the discourses of the chosen film and series, seeking to identify social changes regarding the woman’s vision in love/sexual relationships and whether such discourses signal female empowerment. For this, I will resort to Critical Discourse Analysis, with emphasis on Fairclough’s current, Cultural Studies, Sociology and Law, because I understand that the ACD is transdisciplinary. With regard to methodological issues, it is important to emphasize that this work is qualitative and interpretive and the corpus consists of eight discursive fragments. The results indicate that the film and the series hold the attention of viewers, thanks to a set of characteristics, such as erotic scenes, luxurious environments, the notoriety of the alpha male and the emphasis on the female figure, who, in turn, tends to question power relations and social conventions, thus showing itself ahead of his time.

Keywords:

Erotic romance. Female empowerment. Critical Discourse Analysis.

1. Considerações Iniciais

As produções que geram entretenimento na *Netflix* têm apresentado, cada vez mais, bruscas mudanças sociais. Isso porque o conteúdo dos filmes e das séries, a forma como as temáticas são abordadas e o fato de que cenas antes censuradas, agora são explícitas, têm disseminado novos discursos, novas ideologias, novas formas de pensar, de se posicionar. Tais transformações estimulam a análise discursiva, tendo em vista a sociedade e os sujeitos estarem em constante observação, julgamentos e críticas.

Nesse cenário, este artigo tem como intenção analisar os discursos de duas personagens femininas, atentando para as mudanças sociais e para o empoderamento feminino. De um lado temos a Laura, protagonista do filme da *Netflix* “365 DNI”; do outro, Daphne, da série “Brigerton”. Inicialmente, é possível afirmar que são mulheres com personalidade forte, que sabem o que querem, embora assumam posturas distintas e tenham tido experiências afetivas e sexuais diferentes.

Ademais, é pertinente destacar que o embasamento teórico dar-se-á a partir dos preceitos da Análise Crítica do Discurso, com ênfase na corrente social de Fairclough (2016), como também dos postulados da Sociologia e da História, uma vez que a ACD é transdisciplinar. Logo, as palavras de Dijk (2008), de Sztompka (2005), de Del Priore (2013, 2020) e de Meira (2012, 2016) darão corporeidade a este texto.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, convém frisar que a abordagem é qualitativa-interpretativa (MOITA LOPES, 2006) e o *corpus* se constitui de oito trechos discursivos, sendo quatro da personagem Laura, do filme “365 DNI”, e quatro de Daphne, da série “Brigerton”. A escolha dos discursos se justifica pelo teor romântico ou erótico, além da possível sinalização de mudanças sociais e do empoderamento feminino.

Os resultados sugerem, em linhas gerais, que ambas as obras da *Netflix* possuem um teor erótico. Isso é passível de comprovação ao analisarmos os discursos, atentarmos para as cenas em ambientes íntimos, para o processo de sedução e para a discussão em torno do orgasmo feminino.

2. Análise Crítica do Discurso: noções gerais e introdutórias

A Análise Crítica do Discurso – ACD –, em especial a corrente social desenvolvida por Fairclough, se volta para os discursos das minorias. Por ser uma teoria-método, tem ganhado notoriedade no campo dos estudos discursivos e o que se vê, costumeiramente, são pesquisas que têm como objeto de pesquisa o negro, o indígena, o indivíduo com necessidades especiais, o sem-terra, o menos favorecido economicamente e a mulher.

Nessa conjuntura, desde a graduação desenvolvo interesse em analisar discursos que contemplem o feminismo, a história de luta das mulheres e sua busca pela igualdade de direitos, as heranças do patriarcado, a dominação masculina e, ainda, as mudanças sociais, cujo marco inicial se dá em 1940, década que marca os primeiros Movimentos Feministas e, conseqüentemente, a concessão de direitos de extrema importância, como o voto e, mais tarde, o acesso à pílula anticoncepcional, o ingresso no mercado de trabalho, a licença maternidade, o divórcio e o direito sobre o próprio corpo.

Outra peculiaridade que me faz recorrer à ACD, conforme já mencionado, está no fato desta assumir um caráter transdisciplinar, isto é, a possibilidade de contemplar várias áreas do conhecimento para sustentar uma análise discursiva, transcendendo, portanto, os estudos da linguagem. Neste texto, irei me ancorar nas bases epistemológicas da Análise Crítica do Discurso, mais especificamente nas noções de poder e mudança social; da Sociologia, para discutir sobre as tradições, valores e princípios; e da História, a fim de discorrer sobre o feminismo e os avanços que ele trouxe para a configuração social contemporânea.

Tendo situado o meu lugar de fala, julgo pertinente discorrer o conceito de discurso. Nas palavras de Ramalho e Resende (2011, p. 17), a expressão “discurso” possui dois significados: “como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo”. Em outras palavras, analisar um dado discurso significa lançar um olhar para a linguagem e se manter atento aos aspectos que a circundam, como as questões ideológicas, hegemônicas, ditas e não ditas.

Quanto à discussão sobre mudanças sociais, as reflexões de Sztompka (2005) nos explica que

quando relacionado às mudanças sociais, o tempo pode servir como quadro externo para a mediação de eventos e processos, ordenando o seu fluxo caótico em benefício da orientação humana ou da coordenação das ações sociais. Isso é “tempo quantitativo”, indicado pelos dispositivos convencionais, como relógios e calendários, os quais nos permitem identificar as distâncias, velocidades, intervalos e duração comparativa de ocorrências sociais diversas. (SZTOMPKA, 2005, p. 90, adaptado)

Mediante as palavras do autor e as pesquisas de Meira (2012, 2016), é plausível afirmar que a velocidade das mudanças sociais, no que tange aos direitos femininos, foi bem lenta. A título de ilustração, destaco a primeira lei voltada para o combate à violência contra a mulher – A Lei Maria da Penha –, sancionada somente em 2006, embora o Brasil apresentasse índices alarmantes de agressões há décadas. Paralelo a isso, é salutar mencionar que a Lei do Feminicídio também foi sancionada tardiamente – em 2015 –, depois de inúmeros casos de homicídios a mulheres. Além disso, o fato de que as duas leis estejam em vigência e pertençam ao código penal do país, não estamos isentos do registro de novos e recorrentes casos de violência doméstica, pois constatamos as notificações, todos os dias, nas mídias televisivas, impressas e digitais.

Quanto às concepções sobre o que é passado, Sztompka (2005, p. 113, adaptado) afirma que as pessoas “herdam crenças, conhecimentos e símbolos, bem como normas, valores e regras, que são armazenados, interpretados e transmitidos por agentes, como famílias, igrejas, escolas, universidades, meios de comunicação de massa”. Em outras palavras, inúmeros discursos conversadores – no âmbito do feminismo – foram disseminados em instituições de grande representatividade para a formação do indivíduo e para a imposição de determinadas convenções sociais, como a castidade até o casamento, ampla e claramente defendida no discurso religioso.

Paralelo a isso, é responsabilidade da História registrar, cronologicamente, a evolução do feminismo, as mudanças sociais, as tentativas de rupturas de convenções sociais, do patriarcado e da submissão ao cônjuge. Todavia, não é possível ignorar as relações de poder que o homem exerce sobre a mulher. Tal poder é expresso em ações cotidianas, dentre as quais cito a concepção de que os afazeres domésticos se constituem, exclusivamente, um papel feminino, além da pretensão de perpetuação da dependência econômica, mesmo que a mulher exerça uma atividade remunerada. Outro quesito que merece destaque é a submissão sexual e íntima da mulher. Sobre isso, Del Priore (2020) diz que

interditos sexuais, ditos e não ditos, regiam a vida de milhares de mulheres. Casadas, elas passavam a pertencer aos maridos – e só a eles. Era severamente punida qualquer interpretação equivocada de condutas reais ou supostas; e as mulheres não podiam sequer dar lugar às dúvidas infundadas, pois o peso da reputação era importantíssimo. Deixava-se de lado todo assunto ligado a sexo. E o sistema se autoalimentava: em casa, a mãe instrua à filha nesse mesmo espírito e depois a entregava a um homem. Centralizava-se o imaginário feminino na questão do pudor. As mulheres de família conheciam mal seu próprio corpo e, toda evocação da feminilidade era mal vista – a escolha de roupas íntimas, por exemplo. (DEL PRIORE, 2020, p. 125)

A citação acima deixa evidente o mundo de limitações e de frustrações do passado. Essas tradições perpassaram gerações, alimentado arquétipos da “boa moça”, “da mulher ideal para casar”. Entretanto, interessa-me discutir, neste trabalho, a não sujeição a determinadas relações de poder e como determinados direitos foram sendo moldados e firmados na sociedade, como o direito sobre o próprio corpo, o direito ao não, ao orgasmo, à escolha quanto ao número de parceiros e à orientação sexual. A isso, chamamos Empoderamento Feminino.

A expressão “empoderamento” advém do vocábulo “poder”. Este, por sua vez, indica uma categoria analítica de extrema importância para os estudos ancorados na Análise Crítica do Discurso, pois, conforme já mencionado, essa teoria se volta para os discursos das minorias, implicando, portanto, na associação de que esses grupos sofrem dominação, haja vista a organização social perpassar hierarquias. Ainda sobre poder, Dijk (2008, p. 118) explica que “os grupos dominados podem consentir, aceitar, legitimar, acatar ou resistir a esse poder e, até mesmo, achá-lo natural. Assim, o poder dos dominantes pode estar associado às leis, às regras, às normas, aos hábitos”, assumindo, assim, o que conhecemos por hegemonia.

3. *Romance ou Erotismo: as classificações são mesmo estanques?*

O gênero discursivo romance é evidenciado em pesquisas e na sala de aula há muitos anos. Mesmo com o fim do Romantismo, é possível constatar um certo predomínio de textos cuja escrita contempla aspectos padronizados, como: um enredo suave, em que os protagonistas, na maioria das vezes, são heterossexuais, monogâmicos e que enfrentam grandes desafios para vivenciar uma história de amor, cujo final nos passe a sensação dos contos de fada, em que os casais são felizes para sempre.

Na visão de Bakhtin (1990),

Todo romance, em maior ou menor escala, é um **sistema dialógico de imagens das linguagens, de estilos, de concepções concretas e inseparáveis da língua**. A língua do romance não só representa, mas ela própria é objeto de representação. A palavra romanesca é sempre autocrítica. Com isso o **romance se diferencia, em princípio, de todos os gêneros diretos**, do poema épico, da lírica e do drama em senso estrito. Todos os meios de representação e de expressão diretos desses gêneros, eles próprios também são gêneros que, ao entrar no romance, tornam-se um objeto de representação. (BAKHTIN, 1990, p. 371) (grifos meus)

Em contrapartida, a literatura erótica é um gênero que contempla a sensualidade, o desejo sexual, o amor e tem se difundido amplamente nas práticas sociais pós-modernas, despertando curiosidade em leitores, bem como em amantes de filmes e de séries. A prova dessa popularidade pode ser ilustrada a partir da explosão de vendas do *best-seller* “50 tons de cinza”, além das obras “50 tons mais escuros” e “50 tons de liberdade” que compõe a trilogia.

Ao entender as questões estilísticas, estruturais e composicionais em torno dos textos que se enquadram no texto romântico e no erótico, este artigo intenciona promover uma reflexão: estes gêneros são homogêneos ou é possível termos “romances eróticos”, em que se constata a presença de uma história de amor e sensualidade?

Sob a missão de tentar responder aos questionamentos supracitados, é crucial ressaltar, de início, que essa “mescla” de gêneros comunga com o conceito defendido por Araújo (2021), em sua obra *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. O autor explica que

[...] uma constelação de gêneros consiste em um agrupamento de situações comunicativas em torno das quais gravitam, em diferentes graus: a) **características comuns aos ambientes ou à esfera de comunicação**; b) **características de sua constituição genética**, isto é, aproximando-os também em seu processo formativo; c) e, por último, mas não menos importante, uma teia de **propósitos comunicativos** relativamente claros pelos quais os gêneros são reconhecidos por seus usuários, distinguindo-os uns dos outros e servindo de “guias” para a sua adequada utilização no interior de suas esferas de atividade. (ARAÚJO, 2021, p. 106) (grifos do autor)

Nesse sentido, como se pode ver, os traços de romance e de erotismo são comuns à esfera de comunicação, tendo em vista o suporte em que é veiculado o filme e a série ser o mesmo: a Netflix; à constituição genética, visto que a linguagem dos elementos verbo-visuais apresenta uma linha tênue entre o “açucarado” e o libidinoso; e, por fim, os propó-

sitos comunicativos, que se assemelham quanto às funções de entretenimento.

4. Empoderamento Feminino e mudanças socioculturais nos discursos de Laura e de Daphne: Trilhas que conduzem às análises

A *Netflix* pode ser conceituada, de forma geral, como uma plataforma de entretenimento. Trata-se de um serviço por assinatura, que tem se popularizado cada vez mais, fidelizando públicos bem diversificados, tendo em vista a variedade de filmes, séries e documentários. Fácil de manusear, o usuário escolhe o que vai assistir, sendo, muitas vezes, induzido pelo algoritmo ou pela lista “Top 10 no Brasil hoje”. Tais recursos auxiliam no processo de popularidade daquilo que foi lançado recentemente, a exemplo do que aconteceu com o filme e com a série escolhidos para compor o *corpus* deste trabalho.

O filme “365 DNI”, lançado na plataforma *Netflix* em 07 de fevereiro de 2020, compôs a lista dos mais assistidos em poucas horas. Além dessa feita, o filme causou um grande *frisson* entre os telespectadores, além de críticas e discussões sobre o sequestro da personagem Laura. Como uma curiosa dos assuntos que se voltam para o feminismo, me questionei se a imposição dos 365 dias para que Laura se apaixonasse por Massimo era mais um filme com muita sensualidade e erotização, ou se tínhamos, ali, uma relação abusiva, embora que “velada”, pois a dominação masculina ocorria em um contexto de luxo, ostentação e muita relação de poder, uma vez que Massimo era gângster de uma máfia e herdeiro de um grande império.

Como a ênfase deste trabalho está nas personagens femininas, julgo pertinente discorrer um pouco sobre a personalidade de Laura. Com o estereótipo idealizado para a mulher do século XXI, ela é independente, dona de si; é bonita, sexy, trabalha fora e não cede aos caprichos de parceiros. Detesta ser chantageada e ver seus direitos tolhidos, como o veto do uso de seu celular e do seu laptop. Gosta de ser cobiçada, observada e, principalmente, desejada. É provocante, tem um olhar sensual e sabe como deixar Massimo enlouquecido, fazendo que com ele aja intempestivamente em várias cenas.

Do outro lado, temos a série “Brigerton”, lançada em 25 de dezembro de 2020, também na *Netflix*. Com uma trama envolvente, doce sem ser “melosa”, os oito episódios prendem os amantes de séries com

uma história de época, mas com traços bem característicos de pós-modernidade, dentre os quais se destaca o fato de Daphne discutir sobre sexo, de forma mais aberta, com seu cônjuge – o duque –, além de buscar informações sobre o coito interrompido que ele sempre praticara, a fim de não engravidá-la.

Ademais, a protagonista da série também tem uma personalidade forte. Enquanto solteira, traçava estratégias para se desviar, elegantemente, de pretendentes que não lhe agradavam. Após se envolver em um grande mal entendido, que abalou sua moral como donzela, como moça de família, o duque Simon Basset afirma que se casará e vive com ela uma intensa relação de prazeres carnavais e de paixão, embora os traumas do passado acabem atrapalhando a cumplicidade e a lealdade no matrimônio. É conveniente endossar que mesmo sendo um enredo que retrate a sociedade do século XIX, as cenas que envolvem os protagonistas são picantes, sensuais e com uma boa dose de nudez. Além disso, tabus são retratados com frequência, dentre os quais se destacam o orgasmo, a masturbação feminina e o sexo oral.

A título de ilustração, convém exibir os cartazes das duas obras em estudo. Embora não tenha a intenção de analisar os elementos imagético-semióticos, na perspectiva da multimodalidade, da Teoria do Design Visual, por exemplo, convém pontuar que eles, certamente, auxiliam na compreensão de como os elementos que denotam sensualidade são evidenciados no filme “365 DNI”; enquanto os da série “Brigerton” recorrem ao romantismo. Esses *spoilers* quanto ao gênero das produções da *Netflix* direciona algumas hipóteses que merecem ser discutidas aqui neste trabalho: O filme se enquadra em uma literatura erótica? A série pode ser caracterizada como um romance? Quais quesitos permitem essas categorizações?

Figura 1: Cartazes de divulgação do filme “365 DNI” e da série “Brigerton”.



Fonte: www.adorocinema.com.

Após a caracterização do filme, da série e das personagens femininas – de ambas as produções televisivas –, detalharei o percurso metodológico adotado aqui. Precipuamente, pontuo que este artigo contempla o paradigma qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 2006) e está inserido na área das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente na área dos Estudos da Linguagem.

Quanto ao *corpus*, convém ressaltar que este contempla oito fragmentos discursivos, transcritos do filme “365 DNI” e da série “Bridgerton”. Conforme já anunciado, irei analisar, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, as mudanças sociais e o empoderamento feminino nos discursos de Laura e de Daphne, respectivamente.

Ademais, intenciono, ainda, discutir se tais discursos sinalizam um romance ou uma literatura erótica. A escolha dos discursos levou em consideração os recortes temáticos considerados tabus, além da compatibilidade de posicionamentos nos discursos das protagonistas em estudo. Para fins de sistematização, foi organizado um quadro-tabela para dispor os discursos de Laura, nomeados de L1, L2, L3 e L4, como também os discursos de Daphne, ao qual chamarei de D1, D2, D3, D4. Além de uma sequência cronológica, os discursos também foram organizados de modo que a temática em pauta fosse equivalente. Vejamos o quadro com os discursos:

Quadro-tabela 01 – Transcrição dos fragmentos discursivos de Laura e de Daphne

“BRIGERTON” – Discursos de Laura	“365 DNI” – Discursos de Daphne
<p>L1: “Eu não sou sua propriedade [...] Escuta uma coisa: Eu não sou um saco de batatas que você pode carregar sem a minha permissão. Se você acha que é assim que vou me apaixonar por você, você tá bem enganado”.</p>	<p>D1: “Eu não quero jantar. Eu passei os últimos três dias querendo ficar a sós com você, querendo conversar, querendo saber [...] Você tem evitado a minha presença, você mal tem me dirigido a palavra, mal me olhou nos olhos. Foi eu que te atraí para esta armadilha de casamento”.</p>
<p>L2: “É verdade o que você falou antes? Que você não vai me tocar sem a minha permissão?”.</p>	<p>D2: “Quando eu toco em mim mesma, eu sempre penso em você [...] Eu me sinto incrível”.</p>
<p>L3: “Eu me apaixonei... Eu sei que parece ridículo, eu não queria, mas as coisas aconteceram [...] Imagina um homem todo machão, forte e que sempre sabe o que quer. Ele tem uma pegada mais protetora. Quando eu to com ele eu me sinto uma adolescente. Ele consegue realizar todas as minhas fantasias sexuais. Além disso,</p>	<p>D3: “Acho que agora eu sei porque todas as mães da alta sociedade mantém as filhas em total ignorância sobre certas diversões”.</p>

ele tem um metro e noventa de altura, não tem nada de gordura no corpo e foi moldado pelo próprio Deus”.	
L4: “Eu não preciso desses 365 dias... porque eu te amo!”.	D4: “O que acha de irmos pro quarto e terminarmos o que começamos?”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os discursos de Laura e de Daphne sinalizam, notadamente, pontos de convergência e de divergências. Mesmo situados em contextos espaço-temporais distintos, enfatizarei, as semelhanças e as diferenças, seguindo a horizontalidade do quadro. Ratifico, ainda, que o objetivo deste artigo é analisar as mudanças sociais e o empoderamento feminino.

Nos discursos numerados como L1 e D1, é perceptível as marcas de um feminismo pós-moderno, sendo a postura de Daphne à frente do seu tempo (SZTOMPKA, 2005). Isso é passível de comprovação quando analisamos o trecho “eu passei os últimos três dias querendo ficar a sós com você, querendo conversar, querendo saber”. As mulheres do século XIX tinham hábitos mais recados, contidos e não se dirigiam aos maridos dessa forma, especialmente quando suas atitudes sugeriam o interesse em um momento íntimo, de afetividade (DEL PRIORE, 2013, 2020). No discurso de Laura, vemos uma mulher empoderada, que abomina a forma como Massimo pretende conquista-la, visto que ele recorre ao poder e ao status de ser um poderoso chefe da máfia. Isso fica claro no trecho “Se você acha que é assim que vou me apaixonar por você, você tá bem enganado”. A declaração “Eu não sou sua propriedade” também tem uma conotação de emancipação, de liberdade, inclusive, sexual (MEIRA, 2016)s. Quanto às diferenças, é possível enxergar comportamentos antagônicos, uma vez que Laura enfrenta o parceiro, demonstrando insatisfação com a situação a qual ela foi submetida: o sequestro e o enclausuramento para que se apaixonasse. Já a personagem Daphne, demonstra insegurança e receio em discutir a indiferença do duque, sempre agindo com muita cautela e esperando o momento certo para questionar o silêncio e a recusa de entrega dele na relação.

No que diz respeito aos discursos L2 e D2, vê-se trechos curtos, que versam sobre um mesmo quesito: o toque. Todavia, mesmo recorrendo a uma mesma expressão – “tocar/toco” –, as significações evidenciam situações distintas. Laura sugere uma preocupação quanto ao comportamento possessivo, com traços de abuso sexual de Massimo e o questiona: “É verdade o que você falou antes? Que você não vai me tocar sem a minha permissão?”. É notória, aqui, uma preocupação sobre o res-

peito dos limites da “conquista” e, principalmente, do respeito ao NÃO. Por outro lado, temos a sinalização de emancipação feminina (DEL PRIORE, 2020) na fala de Daphne, embora no século XIX a masturbação feminina fosse – e para algumas pessoas ainda é – um tabu. O trecho “quando toco em mim mesma, eu sempre penso em você” denota não somente emancipação, mas também empoderamento feminino, haja vista o direito sobre o próprio corpo e ao prazer serem evidências da quebra da hegemonia (DIJK, 2008) masculina, do patriarcalismo, do conservadorismo social (MEIRA, 2012) e dos rótulos sociais circunscritos ao universo feminino.

Quantos aos discursos L3 e D3, as protagonistas, Laura e Daphne, confessam, respectivamente, estar apaixonada e estar satisfeita sexualmente, embora o último faça isso de forma velada, de forma implícita. No trecho “Ele consegue realizar todas as minhas fantasias sexuais. Além disso, ele tem um metro e noventa de altura, não tem nada de gordura no corpo e foi moldado pelo próprio Deus”, Laura justifica o porquê da paixão súbita, mesmo contra a vontade dela, como o próprio fragmento em análise mostra. Já Daphne, ao dizer “agora sei porque todas as mães da alta sociedade mantêm as filhas em total ignorância sobre certas diversões”, permite a interpretação de que o sexo antes do casamento era altamente reprovável pela sociedade da época, ainda mais quando se tratasse de uma moça de família. Afirmar que o sexo é uma diversão é um forte indício de mudança social, conforme defende Fairclough (2016), e da assunção do direito feminino ao orgasmo. A essa etapa, Del Priore (2013, 2020) nomeou de revolução sexual feminina, que contemplou aspectos de suma importância para a configuração social da pós-modernidade, como o fato do sexo não estar associado, unicamente, à procriação. Para que isso fosse possível, o acesso aos métodos contraceptivos foi imprescindível.

Por fim, nos discursos L4 e D4, também mais curtos, constatamos, sequencialmente, traços do romance, em especial no trecho “eu te amo!”, dito por Laura; e da literatura erótica, no fragmento “O que acha de irmos pro quarto?”, reverberado por Daphne. Convém vislumbrar que as diferenças quanto ao teor das vozes das personagens indicam uma quebra nas possíveis hipóteses lançadas pelos amantes de Netflix. Isso porque ao assistir às primeiras cenas do filme 365 DNI julga-se que o desfecho contemple uma vertente mais erotizada. O inverso ocorre com a série *Brigerton*, em que as expectativas lançadas se voltam para um romance, cujo final seja o clássico “felizes para sempre”, permeado de gen-

tilezas e cenas exageradamente românticas. Tal julgamento provém da análise de todo o conjunto das obras, com ênfase no cenário, nas indumentárias, na demarcação espaço-temporal e, principalmente, na caracterização das personagens centrais de ambas as tramas. Nesse sentido, não é possível categorizar as obras em um único gênero discursivo – Literatura Erótica ou Romance –, pois, como propõe Araújo (2021), um dado texto/discurso pode ser entendido como uma constelação de gêneros, por agregar aspectos estruturais, composicionais e estilísticos de dois ou mais gêneros.

5. Considerações finais

Amor, sexo, quebra de tabus, romance, erotismo, mudanças sociais e empoderamento feminino. Eis algumas palavras de ordem neste texto. Conforme as análises tecidas, aqui, é possível afirmar que os discursos das personagens femininas, Laura e Daphne, indicam bruscas mudanças sociais, haja vista determinados conservadorismos serem rompidos. Ademais, é conveniente frisar que a plataforma *Netflix* assume um importante papel na esfera social: o de promover entretenimento e, em algumas instâncias, informação.

É pertinente salientar, também, que há Empoderamento Feminino das duas protagonistas – Laura e Daphne –, uma vez que elas questionam, se mostram donas de si e lutam, principalmente, pelo direito sobre o próprio corpo, conforme os fragmentos discursivos escolhidos para compor o *corpus* deste trabalho. Este empoderamento é sinônimo de independência feminina, cuja essência se volta para a garantia dos direitos já concedidos e pela busca dos que ainda não foram sancionados ou não estão em vigência.

Quanto ao questionamento acerca do gênero, afirmo que, ao concordar com as premissas de Araújo (2021), tanto o filme “365 DNI”, quanto a série “Brigerton” pertence a uma constelação de gêneros e, por isso, há características do gênero romance, como também é visível os traços da literatura erótica. Em outras palavras, em ambas as produções, temos “Romance Erótico”. Acredito que esse gênero irá se perpetuar na plataforma *Netflix*, haja vista o sucesso das obras analisadas. Reitero, ainda, que as classificações não são estanques e, por esse motivo, outros pesquisadores podem chegar a outras conclusões.

Por fim, saliento que um quesito de grande relevância para a pauta feminista não foi contemplado neste artigo: **A Síndrome de Estocolmo**, que significa, sumariamente, um distúrbio psicológico caracterizado em situações de tensão e até de tortura, em que a vítima, por vivenciar medos e frustrações, passa a criar afeto pelo agressor. Nesse sentido, é possível, então, que Laura não tenha se apaixonado por Massimo, como ela afirma no desfecho do filme “365 DNI”, pois, inconscientemente, a vítima acredita que precisa acatar todas as regras impostas pelo agressor para conseguir sair ilesa da situação. Outra produção da *Netflix* que aborda a síndrome é a série “La Casa de Papel”, que, por sua vez, se configura como um futuro objeto de pesquisa, em que intenciono, também, traçar um paralelo entre essas duas produções, investigando, portanto, como a Síndrome de Estocolmo se manifesta nas personagens Laura e Mônica Gatzambide.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Júlio. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1990.
- DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.
- DEL PRIORE, Mary. *Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil de 1500-2000*. São Paulo: Planeta, 2020.
- DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- MEIRA, Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva. *Mudanças discursivas e sociais (ou vice-versa?)*: Estudo crítico da constituição identitária feminina nas cartas do leitor da revista Claudia. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012. 110f.
- _____. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. Tese de doutorado. Universidade Federal do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 180f.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. (Org). São Paulo: Parábola, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

“SELVA TRÁGICA”: O SUBDESENVOLVIMENTO BRASILEIRO COMO TEMA LITERÁRIO E CINEMATOGRAFICO

Crisrober dos Santos Silva (UEMS)

crisrobersantos@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca analisar comparativamente o romance “Selva trágica” (1959), escrito por Hernani Donato, e o filme homônimo (1964), dirigido por Roberto Farias, visando compreender as especificidades da obra literária e cinematográfica em face da questão do subdesenvolvimento brasileiro, bem como as possibilidades de representação constituídas pelo romance social e pelo realismo cinematográfico do início do Cinema Novo incorporando o conceito do subdesenvolvimento. Para tanto, nos apoiaremos na crítica cultural materialista, situando o contexto social e ideológico do subdesenvolvimento brasileiro nos anos 1950–1960.

Palavras-chave:

Cinema Novo. “Selva trágica”. Crítica cultural materialista.

ABSTRACT

The presente work is to make a comparative analysis between the Brazilian novel “Selva tragic” [Tragic Jungle] (1959), written by Hernani Donato, and the homonymous film (1963) directed by Roberto Farias, seeking to understand their specific features vis-à-vis Brazil’s underdevelopment, as well as to explore the representational potential of the social problem novel and of the cinematic realism that marked the beginning of the Cinema Novo movement [“New Cinema”] incorporating the concept of underdevelopment. For that purpose, we turn to cultural materialism, through which we define the social and ideological context of Brazil’s underdevelopment in the 50s and 60s.

Keywords:

Cultural materialism. New Cinema. “Tragic Jungle”.

1. Introdução

Nesta pesquisa, buscamos desenvolver a análise da obra literária “Selva trágica” (1959), de Hernani Donato e a obra fílmica homônima (1964) de Roberto Farias, investigando de que modo a temática e o conceito do subdesenvolvimento se apresentava em seu interior e a relação interarte entre cinema e literatura e o contexto social político e econômico em que foram produzidas.

Em nossa hipótese, o romance “Selva trágica”, assim como filme, compartilham uma preocupação social latente no contexto político, cultu-

ral e intelectual dos anos 1950 e início dos anos 1960 que se evidencia na formulação do conceito sobre o problema do subdesenvolvimento brasileiro. No romance, nota-se uma continuidade com o programa estético e político do romance de 1930, enquanto no cinema, o filme insere-se no contexto cultural das produções com forte temática de denúncia social do cinema novo.

Separadas por um curto espaço de tempo, as produções, tanto literária quanto cinematográfica, demonstram o seu alinhamento com o teor do debate cultural e intelectual do período e a emergência da temática social. Enquanto alguns diretores se voltavam para a produção literária dos anos 1930 como temática para adaptações, Roberto Farias se volta para uma obra contemporânea, que evidenciava uma situação extrema de atraso e precariedade.

À luz da crítica cultural materialista, tomamos como pressuposto a perspectiva que produtos culturais têm em si as marcas dos embates travados na sociedade e na história e através da análise crítica, estão dadas as condições para que neles sejam identificadas as ideologias vigentes, assim como as tensões da luta contra-hegemonica.

Assim, nosso intento foi de analisar as obras à luz dos pressupostos teóricos da Crítica Cultural Materialista e explicitar como a forma literária e cinematográfica estão relacionadas com a história e seus condicionantes materiais.

2. *O subdesenvolvimento como conceito no contexto social, cultural e político de produção das obras*

Sob a perspectiva da crítica cultural materialista, todas as obras literárias e cinematográficas são produtos culturais que possuem relevância para a compreensão da sociedade em que se inserem. Isto posto, devemos estabelecer as bases teóricas para a análise das mesmas, reafirmando o fato de que, se não há neutralidade nas traduções/adaptações, ela também não há de existir na crítica, que sempre se dá por um ponto de vista teórico com implicações políticas e ideológicas.

A questão crucial para a crítica da cultura deve ser compreendida, portanto, em sua relação direta com a ideologia e o poder. Uma hierarquia social não se mantém apenas pela força e pela lei. A cultura é um elemento fundamental desta estratégia de manutenção das condições de poder. Ela é um dos elementos sociais da vida humana e, como tal, exer-

ce a sua força sobre o modo de vida, contribuindo para a forma de transmissão e organização das relações sociais de produção, pois as relações sociais entre os homens, por outras palavras, estão ligadas ao modo como eles produzem a sua vida material (EAGLETON, 1978, p. 17).

Aqui discutimos a cultura a partir de sua base material, sob a luz do marxismo, considerando-o como

[...] uma teoria científica das sociedades humanas e da prática de as transformar; num plano bastante mais concreto, o que isso significa é que o relato que o marxismo tem para fornecer é a história das lutas dos homens para se libertarem de certas formas de exploração e opressão! (EAGLETON, 1978, p. 10)

O processo de libertação humana passa, assim, pela maior compreensão das ideologias, entendendo-as como conjunto de ideias, sentimentos e valores compartilhados por grupos sociais e que, ao mesmo tempo em que atribuem sentido à realidade, impedem que os homens a compreendam em sua totalidade. Ao aprofundar o conhecimento sobre as ideologias, o humano acessa as chaves para a compreensão das relações existentes entre passado e presente e as possibilidades de construção futura.

Essa visão traz em si a ideia da construção das relações sociais baseadas na forma de produção de sua materialidade, as condições reais que os seres sociais têm para realizar sua existência. Da relação entre diferentes forças, que se embatem em um processo contínuo, novos modos de produção constroem novos modos de relação. Na teoria materialista, a arte não é compreendida de modo idealizado, como se pudesse sozinho mudar o curso da história, mas pode contribuir ativamente, justamente por expressar de modo contundente as contradições sociais reveladas na linguagem. Sua vocação é a de compreender as relações entre arte, história e sociedade em um viés dialético.

A retirada estratégica da crítica afirmativa para o campo da reiteration de generalidades humanistas, deixou o campo da relevância social aberto para a atuação da crítica materialista. De seu ponto de vista declaradamente empenhado, o básico está justamente nas relações entre formas culturais e formas sociais (CEVASCO, 2013, p. 17).

Assim, a crítica cultural materialista se coloca como aquela que pauta a cultura como expressão ideológica, mas não só a expressão da ideologia dominante, como também a expressão de discursos que tensionam e afrontam a fala hegemônica. Logo, a arte também é confrontada

no sentido de se compreender em que medida podem corroborar ou fazer oposição aos discursos do poder.

Não há a fantasia romântica de alguém que cria de forma independente: Essa ideia que atribui a produção artística à inspiração individual torna impossível conceber o artista como um trabalhador radicado numa história determinada e com materiais determinados à disposição (EAGLETON, 1978. p. 87). No que se difere o trabalho de um escritor e de um pedreiro? Ambos utilizam as ferramentas disponíveis para construir um produto a ser comercializado, o que vai ao encontro da definição de Althusser apresentada por Eagleton, em que diz que não há razão para que a produção de um artista seja mais milagrosa que qualquer outra.

Nesse sentido, o artista não é de forma alguma, no modo de produção capitalista, dono e conhecedor de todos os processos que sua ação acarreta. A arte, goste ele ou não, é mercadoria, assim como é portadora de ideologias que, por vezes, o próprio autornão reconhece. Por outro lado, como a contradição é inerente ao sistema, ela também carrega o potencial de superar tais limites, ainda que de forma parcial.

Toda obra nasce como resposta a uma necessidade objetiva de seu tempo. Acrítica deve então buscar de que modo uma determinada expressão se relaciona com o modo de produção. Este é um imperativo da crítica materialista, que se revela nas palavras do autor:

Há duas razões importantes para o fazer. Em primeiro lugar, porque, se não formos capazes de relacionar a literatura do passado, mesmo indirectamente, com a luta dos homens e mulheres contra a exploração, não compreenderemos plenamente o nosso próprio presente e seremos, assim, menos capazes de o transformar de modo efectivo. (...) A crítica marxista não é apenas uma técnica alternativa para interpretar o *Paradise Lost* ou *Midllemarch*. Ela faz parte da nossa libertação da opressão e é por isso que é digna de ser discutida à dimensão de um livro. (EAGLETON, 1978. p. 95).

Logo, toda obra literária ou cinematográfica guarda uma dimensão política a ser recuperada pela atividade crítica. Para Fredric Jameson, o político é o Horizonte absoluto de toda leitura e toda Interpretação (JAMESON, 1992. p.15). Os textos carregam marcas de seu tempo histórico, das relações de poder convertidas em ideologia, nem sempre de modo consciente. Assim, é fundamental que o estudo da literatura e do cinema possam levar em conta toda a dimensão social e histórica da produção de tais obras, observando o caráter reificante da própria cultura no

modo de produção capitalista.

Nesse sentido, ao analisar o contexto social, econômico e político das obras constatamos que elas estão integrados ao período que antecedeu o golpe de 1964, um conjunto de eventos na história, interligados, onde o distanciamento histórico permite ver a interligação entre os acontecimentos.

O discurso nacional desenvolvimentista dos anos 1950 se colocava como uma proposta para a superação do atraso do país e da condição de subdesenvolvido, estendendo os benefícios sociais, econômicos e políticos a todo o país, incluindo as regiões mais remotas e atrasadas, superando a dualidade entre o interior e o centro do país, entre o atrasado e o moderno.

Esta é uma ideia chave que impulsionou tanto a eleição de Juscelino quanto o direcionamento de seu governo, a necessidade de realizar ações que levassem à modernização do país e a superação do atraso. O “desenvolvimentismo” era a solução para o “subdesenvolvimento”, marcado pela estática situação de atraso e precariedade de parte do país, principalmente as regiões do interior e de estados menos desenvolvidos, rincões distantes onde imperava a escassez, de direitos e de perspectivas, regidas por formas arcaicas de governo e administração.

Uma das bases para o desenvolvimento do conceito se encontrava nos estudos realizados por Celso Furtado, que desenvolveu sua teoria a partir das experiências do CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Para Furtado, “subdesenvolvimento”, tratava-se de uma etapa do capitalismo em países com histórico de colonização, marcado e caracterizado pela manutenção de situações precárias, como a monocultura, a dependência de capital externo e a larga desigualdade apesar de tentativas de avanço da modernização em alguns setores e locais.

Em 1954, o economista Celso Furtado tinha pouco mais de trinta anos e acabava de publicar seu primeiro livro: *A economia brasileira*. O trabalho de Furtado trazia a marca das formulações elaboradas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), órgão das Nações Unidas, instalada no Chile em 1949 e da qual o próprio Furtado fez parte até 1957. As análises da Cepal contribuíram para embasar o Plano de Metas, mas o livro de Celso Furtado, além de apresentar instrumentos para uma nova maneira de pensar o país, fornecia aos técnicos do governo uma palavra-chave – “subdesenvolvimento” – para enquadrar

os dilemas da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2015. p. 707).

Para que a condição de subdesenvolvimento fosse superada, segundo Furtado, era necessária implantação de reformas básicas, que alterassem a estrutura do estado e da sociedade e, portanto, eram traumáticas por natureza, pois tocavam em questões enraizadas no modo de vida e que se traduziam em privilégios para determinadas camadas. Essas ideias foram encampadas pelas forças progressistas e assumiram sua forma política definitiva em 1962, através das denominadas Reformas de Base do governo João Goulart.

A palavra “subdesenvolvimento” passou a fazer parte dos debates e se incorporou de diversas formas o vocabulário da população, “que passou a utilizá-la difusa e diversamente. Mas sempre mantendo a angulação definida por Furtado: era preciso pôr em evidência o lugar do subdesenvolvimento para melhor enfrentá-lo” (SCHWARCZ, 2015. p. 708) como expressavam os filmes do cinema novismo, em obras como “Rio, 40 Graus” e “Vidas Secas”. O povo se via na tela, se reconhecia naqueles personagens, naqueles cenários, vivendo suas lutas cotidianas. A ação política encontrava sua melhor expressão nessa nova estética (MOTTA, 2011. p. 52).

Esse espírito de denúncia, de trazer á vistas aspectos negligenciados, ignorados ou desconhecidos do país, motivou a criação de diversas outras obras que fizeram parte do cinema novismo ou estiveram às suas margens, como o filme “Selva yrágica” e a obra literária de mesmo nome.

3. *Uma selva definitivamente trágica e subdesenvolvida*

A obra literária “Selva Trágica” (1959) retrata a situações de trabalhadores de ervais, conhecidos como mineiros, no interior do então estado do Mato Grosso, na região fronteira com o Paraguai. A obra de Hernani Donato dá continuidade à temática social de suas obras anteriores como Chão Bruto (1957), com um forte apelo á temática social, tendo a terra e as relações de produção ali estabelecidas como temática central e também por se basearem em aspectos documentais e acontecimento e períodos históricos. A obra inovava, ao retratar uma região fora do eixo cultural predominante, que já haviam explorado em muito o nordeste e as periferias urbanas do sudeste, mas ignoravam o centro-oeste e o norte do país.

A atualidade do tema se torna evidente ao se constatar que embora o enredo se desenvolva nos anos 1930, na época em que o autor coletava informações para a produção da obra, ainda havia uma parcela significativa da população que estava submetida às mesmas condições degradantes, como atesta o autor:

Mas quando me embrenhei nos ervais de Mato Grosso, isso no final da década de 1950, havia ainda cerca de 5 mil homens e mulheres trabalhando em condições extremamente precárias, sem descanso, durante 14 horas diárias, das 3 da manhã às 5 da tarde, na colheita e no transporte da erva – entre a “mina” e o acampamento o mate tinha de ser levado, pelo meio da selva, em fardos de 150, 200 quilos, amarrados às costas dos trabalhadores. (DONATO, 2005)

Essa situação degradante encontra similaridade com aquelas narradas nos *Romance de 30*, como “*Vidas secas*” (1938), evidenciando permanências revela a agudez do subdesenvolvimento que persiste e toma novas formas. Se em “*Vidas secas*” temos a submissão do retirante ao meio a sua volta e aos poderes de seu tempo, a sua miséria constante e as esperanças frustradas em “*Selva trágica*” permanece o embate do homem com a terra e com aqueles que detêm o poder, a mesma miséria e uma condição de vida que impõe sofrimentos para homens e mulheres, sendo estas, vítimas de outras camadas de violência.

Essa similaridade acontece devido à influência que o *Romance de 30* exerce na obra de Donato e pelas obras compartilharem um contexto político com as mesmas características de instabilidade política, grandes transformações sociais, efervescência cultural e uma necessidade de pensar e revelar o Brasil profundo e suas misérias.

Sobre o *Romance de 30*, Cândido analisa a proposição de Mário Vieira de Mello, que estabelece que até o decênio de 30, prevalecia a ideia de país novo, ainda a se construir e alcançar seu verdadeiro potencial. Para Cândido, isso produz na literatura algumas atitudes causadas pela surpresa, a atração pelo exótico, pelo grandioso e pela esperança. Esses temas se convertem no surgimento de indícios do subdesenvolvimento, elaborados ainda de forma tímida, o que correspondia a uma “consciência amena do atraso”.

A consciência do subdesenvolvimento é posterior à Segunda Guerra Mundial e se manifestou claramente a partir dos anos de 1950. Mas desde o decênio de 1930 tinha havido mudança de orientação, sobretudo na ficção regionalista, que pode ser tomada como termômetro, dadas a sua generalidade e persistência... Não é falso dizer que, sob este aspec-

to, o romance adquiriu uma força desmistificadora que precede a tomada de consciência dos economistas e políticos (CÂNDIDO, 1989, p. 142).

Nos anos 1930, não houve a mudança imaginada e as esperanças foram frustradas, levando, conforme Cândido, à presença da “consciência catastrófica do atraso” dos anos 1950. Para Cândido, é em Guimarães Rosa, com *Grande Sertão Veredas* (1956) que se estabelece plenamente a consciência desse subdesenvolvimento, que “evidenciou a realidade dos solos pobres, das técnicas arcaicas, da miséria pasmosa das populações, da sua incultura paralisante (CÂNDIDO, 1989, p. 142). Em “Selva trágica”, ainda que não se alcance a universalidade e a robustez da obra Roseana, também em “Selva trágica”, se encontra em evidência o solo pobre, o trabalho arcaico e a miséria da população.

Se os anos 50 prometiam o amplo desenvolvimento, quais as situações ultrapassadas e limitadoras o país precisava abandonar? Quais denúncias ainda precisavam ser feitas? Trazer à tona a exibição – exótica –, de um Brasil arcaico e violento, valendo-se do estereótipo da fronteira como espaço sem controle da lei e do Estado, não era uma forma de gerar a imagem invertida dos ideais desenvolvimentistas a serem defendidos nos anos 1950?

O tempo histórico da narrativa ressalta características importantes encontradas na década de 1930 e como já apontado ainda existente nos anos 1950, no sul do então Mato Grosso, como a influência do capital estrangeiro e as condições de exploração do trabalhador em situações análogas à escravidão e a atuação do Governo Vargas com suas políticas nacionalistas.

Já a produção do romance se dá no fim da década de 1950. Época que, conforme apontamos anteriormente, vivenciou a euforia do milagre econômico, em que o país se alimentava de esperanças de desenvolvimento, mesmo para os rincões mais atrasados, onde a aposta era em um país capaz de construir-se com o próprio esforço. Assim, embora a década retratada na narrativa seja a de 1940, com resquícios de 1930, o espírito que a obra emana, é a de seu tempo:

A utopia esperançosa transpõe a cena do mensageiro que chega para dar a notícia do fim do monopólio da Companhia, o que significava a expectativa eufórica de se iniciar um processo dinâmico de *laissez-faire* e empreendedorismo individual:

No rosto do moço dançava a alegria de portar boas notícias. O Osório percebeu. Foi pendurar-se nele, num abraço forte e longo, insistindo:

— Diz logo, mitã. Que passa?

Recuou e gritou, para ser ouvido, tão longe quanto houvesse ouvidos para ouvir:

— Chê, Osório! Ôôô, pessoal! Pois é notícia das grandes. Manda dizer o Luisão que passou a tal lei! Acabou-se o monopólio. Ninguém mais é dono da erva. Acabou-se os Changa'y ! Todo mundo pode procurar as minas ...! ...Os cinco homens pulavam, dançavam, abraçados, gritadores. Felizes! (DONATO, 1976, p. 224)

Essa esperança de transformação não existe na adaptação fílmica, a luta política é esvaziada e o trágico é acentuado, restando a resignação sobre os únicos destinos possíveis, submissão ou morte.

No universo de “Selva Trágica”, evidenciados no livro e no filme, no mundo da erva, o produto, o interesse do capital, o modo de produção, define a vida. Todos ali existem em função da erva, sendo reconhecidos no mundo pelo modo como interagem com ela e qual sua função em relação a ela. A degradação e o ambiente predatório, característica do Capital acentuada sob o subdesenvolvimento, a influência do capital estrangeiro, é constantemente lembrado:

O trabalho do mineiro sob as ordens da Companhia é predatório, desgastando e eliminando pessoas e vegetação. No início da exploração a prática preservava as árvores e cortava somente os galhos para colher as folhas em um método chamado tiru. Mas — depois, parece que o mundo endoi-deceu e começou a exigir mate a mais não ver. Abandonaram o tiru e começaram a bater machado, derrubando as árvores para as desgalhar no chão. Rendia mais assim! A ordem de todos os dias é produzir mais e mais. Isso mandam dizer, repetidamente, de Ponta Porã e de Buenos Aires — onde vivem os que mandam na erva e nos mineiros. (DONATO, 1976, p 19)

Intercalando sumário e cena, o autor vai descrevendo em detalhes o trabalho do mineiro e como é a sua rotina laboral e a relação social que é estabelecida pela Companhia. Para o mineiro, o desejo é o de sair e pagar suas dívidas no armazém da própria companhia que por fim é o que o mantém preso. No livro, até mesmo uma mulher é usada para a quitação de uma dívida, determinando a sua coisificação. Embora não seja escravidão, a corrente invisível da dívida diz o contrário. Assim como a paisagem é degradada, sua força de trabalho é consumida ao limite.

O comando do Rancho é do Curê, responsável por cumprir a lei do erval. Essa violência, que a companhia exerce por meio do comando do Curê, faz com que Isaque, o comitivero que se apaixona por Flora, questionar ao Curê sobre de que ele, o Curê, é feito, uma vez que nunca teria sentido dó ou compaixão ou apreço por homem ou mulher. A res-

posta é uma das mais emblemáticas do livro “De erva mate”. Disso é que sou feito. Estou recheado dela (DONATO, 1976, p. 68) e que se reproduz no filme.

– Não sou branco, nem preto, nem bugre. Minha pele é da cor da erva cancheada. Disso é que sou feito. De erva mate. Maldita erva. O que me dói mais e assusta é que se a erva acabasse eu teria de morrer. Não sirvo para mais nada. (SELVA TRÁGICA, 2019, 25:45 – 26:05) (transcrição nossa)

No filme, a fala do Curê é apresentada como um solilóquio, pois a personagem fala consigo mesma, diante da câmera.

Há a coisificação do humano e a sua despersonalização. O mundo da erva leva ao esgotamento e ao fim de todos que nele vivem. O sistema é predatório, explorando até que não haja mais nada, seja erva ou pessoas. E como a fala do Curê explicita, tudo existe em função da erva, nas relações capitalistas de sua exploração. Nesse processo, o opressor é também oprimido.

A narrativa vai apresentando aos poucos os elementos da rotina, destacando de forma direta e realista as condições que levam o homem até a condição de explorado e de se caracterizar como um animal. A descrição do trabalho do mineiro, visto como um animal de carga, é breve, mas impactante:

Meio dia. Avançam pelo tapê, pernas duras, passadas curtas...o raído passa uma alça forte ao redor da cabeça do mineiro. Ela solda a carga ao homem e evita que a espinha dorsal se parta. Ao fim de cem passos, quando o raído – assental, a alça começa a latejar, como se batesse para entrar nas paredes do crânio...o homem, de cabeça presa ao raído e o corpo entesado, não enxerga onde pousa os pés...se pisa fora da trilha e escorrega ou tropeça morrerá debaixo do fardo. Se nesse tombo a espinha fratura, agonizará dolorosamente durante horas. Caminha bestializado... nem palavras, nem cantos, nem chamados. (DONATO, 1976, p. 21)

Essa é tarefa do mineiro dia após dia, e a descrição do seu trabalho revela um processo de desumanização. Ainda no primeiro capítulo, no tópico 5, utilizando a analepse, o narrador traz a história de um mineiro jovem e forte que havia partido a espinha ao deixar cair o raído e não morreu imediatamente, agonizando a noite toda. Seu fim foi ser sacrificado com tiro, como um cavalo que quebra a pata, por apelo de sua família, sob protesto do capataz que lamentava perder braços para o trabalho.

No filme, a cena descrita no livro, que retrata o ato de amarrar e levantar o raído é impactante. A câmera acompanha os atores e figuran-

tes, compostos de trabalhadores reais e habitantes do rancho de locação, buscando a representação realista do processo de trabalho. A câmera, de um ponto fixo, exhibe a ação dos trabalhadores, focalizando a poda, a formação e levantamento do raído, sob a vigilância de Isaque, o capataz. A sequência apresenta muitos planos médios, focalizando os corpos dos trabalhadores executando as tarefas, como o corte do facão na madeira, as folhas e galhos sendo prensados.

Ainda nessa sequência, uma cena se destaca: um dos trabalhadores se prepara para levantar o raído, um corte seco leva a um plano com a câmera enquadrada na altura do solo. O espectador se alinha ao chão para acompanhar o movimento do mineiro. O capataz, a meio corpo, no primeiro plano e o mineiro ao fundo, ajoelhado, mostrando toda a sua inferioridade ao comitveiro. Quando o mineiro coloca as duas mãos ao chão, para se firmar e suportar o peso, como um animal de carga, se inicia uma polca paraguaia que acompanhará o processo até que o mineiro se levante para carregar o raído. A câmera se mantém todo o tempo no chão, ao nível do mineiro, para que o espectador o acompanhe até ficar próximo à bota do comitveiro, que lhe é oferecida como apoio para levantar.

Desde o momento em que põe as mãos como apoio no chão, passam-se sessenta segundos até que se levante com o raído, tempo suficiente para que se possa ver com detalhes seu corpo estremecer sob o peso, suas pernas e mãos, como patas de um animal de carga, cambalearem e por fim conseguir firmar e iniciar a caminhada. O tom da música se altera, retomando a mesma melodia dramática que acompanhou os changays na entrada no rancho Bonanza após a sua captura. A mulher e a criança que estavam ao lado do mineiro participam de sua caminhada, seguindo-o, demonstrando como mulheres e crianças participavam do mundo do erval.

Os homens carregando o raído se assemelham a animais, enquadrados à distância, sua silhueta poderia ser confundida com bois. A câmera-na-mão, marca do cinema neo-realista e do cinema novo, se desloca junto com os trabalhadores bestializados, levando o espectador a sentir os passos lentos e penosos de sua marcha através dos movimentos da própria câmera. Na obra de Farias, similarmente ao Neorealismo Italiano, o filme coloca em evidência a rotina dos trabalhadores, seu universo e a precariedade das suas condições de trabalho. A filmagem não necessita de um estúdio e é privilegiado o espaço externo, as locações são realizadas no espaço diegético do livro, as fazendas da fronteira do Brasil com o

Paraguai. A condição de clandestinos que invadem o espaço privado de concessão da Companhia para exploração da erva-mate, traz a primeira marca do subdesenvolvimento: a exploração do trabalhador pelo capital e a concentração de terras e riquezas nas mãos de grande latifundiários, tema em voga no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, com a luta dos camponeses por reforma agrária.

Embora fizesse referência a um momento histórico já superado (o monopólio da Matte Laranjeira e a escravidão nos ervais, dos início do século XX), o filme dialogava com as tensões sociais de seu tempo como destaca o diretor Roberto Farias:

As condições de produção do filme, falam muito sobre a importância e a relevância da história, para se tornar conhecida aos brasileiros: o filme se passa em nosso tempo. O monopólio foi extinto. Mas as condições de vida do ervateiro eram as mesmas quando filmei selva trágica. As condições de trabalho continuam as mesmas. Os fardos da erva-mate, chamados 'raídos', pesam no mínimo 150 quilos. O ervateiro carrega esse peso e é obrigado a produzir uma cota diária de 500 quilos para ter direito ao vale de alimentação. Os homens podem fugir dessa vida, mas acabam voltando por não encontrarem outro trabalho ao alcance de suas aptidões.... Noventa por cento do que acontece no filme é absolutamente real. (FARIAS, 1970, p. 11)

O filme expunha a atualidade do drama vivido pela população rural da fronteira Brasil-Paraguai, que mesmo com o fim da Companhia Matte Laranjeira e com o desenvolvimentismo posterior aos anos 1950, seguia vivendo em regime de intensa exploração nos ervais.

O filme, dialogando com os ideais escola novistas, traduz em imagens realistas, as condições e evidências do subdesenvolvimento, expondo suas marcas e consequências.

4. Conclusão

“Selva trágica”, obra literária e cinematográfica, dialogam com questões latentes em seu tempo, como a dualidade entre campo e cidade, centro e periferia (fronteira), a modernização e o atraso, o arcaico e o moderno, o estrangeiro e o nacional, homem e mulher. No centro, a figura do trabalhador, necessário como elemento construtor do Brasil, mas não como classe revolucionária. Se a obra serve como denúncia, também serve a um ideal desenvolvimentista, descrevendo de forma crua, o atraso e o subdesenvolvimento, como nêmesis, um adversário perigoso paradesenvolvimento. Grandes investimentos, sacrifícios, endividamento e a

construção de um novo projeto de nação são necessários por existirem as condições miseráveis relatadas. A escravidão e o monopólio devem ser superadas para que surja um desenvolvimento calcado na livre-iniciativa e no trabalho assalariado. A selva trágica é a imagem invertida que destaca a necessidade do desenvolvimento capitalista brasileiro, projetado ideologicamente nos anos 1950.

Por último, cabe dizer que no romance de Donato, os changays são um núcleo dramático distinto de Plablito e Flora. Mais ao final do livro, vemos que os changays exercem um papel político importante, participando de reuniões com lideranças e acompanhando o andamento da luta pelo fim do monopólio da Companhia. No filme, os núcleos são fundidos e não é tratada a questão política de luta contra o monopólio da Companhia. A luta que se estabelece no filme é contra as próprias condições de vida, mas sem atingir um maior nível de consciência sobre a estrutura de dominação e sobre os agentes sociais responsáveis. A luta de classe e a luta contra o sistema, foi de certa forma sublimado em Selva Trágica, o filme, dando espaço ao drama passional e ao trágico na luta pelo amor e pela dignidade dos indivíduos.

Analisando comparativamente as obras sob a ótica materialista, foi possível dar relevo às relações entre a literatura, o cinema e a sociedade. A narrativa de “Selva trágica” traz a história dos vencidos e dos esquecidos como contraponto à história de um país homogêneo, onde o desenvolvimento era uma questão de tempo. O romance assume então seu caráter de denúncia documental e trágica, expondo ao leitor a violência e miséria causadas por um sistema arcaico e opressor. Tal como nos romances de 30, está presente no romance de Donato a intenção de denunciar a realidade corrompida e degradada que impede o desenvolvimento do país, em especial temas como a formação do latifúndio, a questão agrária e a exploração do trabalhador pelo capital.

Em nossa perspectiva, esta pesquisa traz uma contribuição significativa para a fortuna crítica das obras, romance e filme, através da análise sob o viés da crítica cultural materialista, evidenciando o diálogo realizado entre elas tendo em vista as questões históricas e ideológicas de seu momento de produção.

Nesse contexto de euforia nacionalista, desenvolvemos a hipótese de que o romance “Selva trágica” expressa a ideologia desenvolvimentista da era JK, ao mostrar o “atraso” que precisava ser superado para que o país avançasse. Assim, o livro se encerra como a possibilidade de supe-

ração do trabalho escravo no meio rural, a partir da qual os trabalhadores deixariam de ser clandestinos (changays ou mineiros da Companhia) e poderiam ser proprietários e beneficiários de sua produção e enfim, se desenvolver. A livre-iniciativa como ideal, superando o monopólio e o latifúndio escravocrata. Para nós, Selva trágica revela-se a imagem invertida do ideal desenvolvimentista dos anos 1950, que destaca a necessidade de superar o atraso rural rumo à industrialização.

Ainda que os representantes do Cinema Novo não considerassem Roberto Farias como um de seus legítimos representantes – o que é justificável, tendo em vista o conjunto da obra do diretor e seu pouco envolvimento com o movimento –, é inegável a contribuição dada pelo filme “Selva trágica” para se compreender o cinema político do período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Luis. *Uma história do romance de 30*. São Paulo: UNESP, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. O diferencial da crítica materialista. *Ideias*, v. 4, n. 2, p. 15-30, dez. 2013.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: _____. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. p 140-62

DONATO, Hernani. *Um contador de muitas histórias*. SESC. 2005. Disponível em <https://www.secsp.org.br/online/artigo/compartilhar/3398_UM+CONTADOR+DE+MUITAS+HISTORIAS>. Acesso em agosto de 2019.

DONATO, Hernani. *Selva Trágica*. São Paulo: Edibolso, 1976.

EAGLETON, Terry. *Marxismo e crítica literária*. Trad. de Antonio Souza Ribeiro. Porto: Edições Afrontamento, 1978.

FARIAS, Roberto. Entrevista com Roberto Farias. *Revista de Cinema/ABRA*. Disponível em: [http://abra.art.br/blog/2012/02/26/roberto 1/4/](http://abra.art.br/blog/2012/02/26/roberto%201/4/). acesso em: 03 de agosto de 2020.

_____. Roberto Farias em ritmo de artindústria. *Revista Filme Cultura*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional do Cinema, p. 7-12, n. 15. Julho/Agosto 1970.

MOTTA, Nelson. *A primavera do Dragão*. A juventude de Glauber Ro-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia: Com novo pós-escrito*. Editora Companhia das Letras, 2015.

SELVA TRÁGICA. Direção: Roberto Farias. Rio de Janeiro: Líder Cinematográfica, 1963, 101min., son., preto e branco. Idioma: português. Disponível em: https://youtu.be/G_4NUUOAcmg . Acesso em: 15 de junho de 2019.

**TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO VERDE:
BREVES CONSIDERAÇÕES DISCURSIVAS**

Marcondes Coelho Feitoza (IFAM)

marcondes.feitoza@ifam.edu.br

Douglas Ferreira Chaves (FAIARA)

douglaschaves87@gmail.com

Luciano Ribeiro da Silva (IFTO)

luciano.ribeiro@ifto.edu.br

Luciano de Sousa Moraes (IFTO)

lucianomoraes061089@gmail.com

Haryson Huan Arruda da Silva Santos (IFTO)

harysonhuan@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a perspectiva da Tecnologia da Informação (TI) como responsável por parte dos problemas ambientais com os quais a sociedade contemporânea se depara. Observa-se o gerenciamento Tecnologia da Informação Verde, como uma alternativa atrativa para as organizações, não só com o intuito de minimizar os danos causados ao meio ambiente, mas também para desenvolver um ambiente organizacional sustentável. Objetivou-se analisar a concepção sobre TI Verde, examinando as diferentes ideias sobre a temática apresentadas na *internet*. A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo por meio de recortes de postagens nas redes sociais. Têm-se, como resultado alcançado, os discursos e as perspectivas do planejamento e da implementação de práticas de TI Verde.

Palavras-chave

Sustentabilidade. Análise discursiva. Tecnologia da informação verde.

ABSTRACT

This article addresses the perspective of Information Technology (IT) as being responsible for part of the environmental problems that contemporary society faces. It is observed the management of Green Information Technology, as an attractive alternative for organizations, not only in order to minimize the damage caused to the environment, but also to develop a sustainable organizational environment. The objective was to analyze the concept of Green IT, examining the different ideas on the theme presented on the internet. The methodology was carried out through bibliographic review, based on the studies of researchers, who present knowledge on the subject, as well as field research through clippings of posts on social networks. As a result, the discourses and perspectives of planning and implementing Green IT practices have been achieved.

Keywords:

Sustainability. Discursive analysis. Green information technology.

1. Introdução

A informação é determinante de poder e mudança social, nos dias de hoje. Um dos fatores importantes dessa nova sociedade é a tecnologia da informação. A constante evolução dos elementos tecnológicos na sociedade capitalista revoluciona significativamente o modo de viver, pensar, agir e comunicar, alterando a estrutura da sociedade baseada nos modelos tradicionais de produção (MORIN, 1986).

Para Goodman (1990), a tecnologia é dinâmica e evolui rapidamente. O seu desenvolvimento nunca termina. A celeridade no seu desenvolver dificulta identificar como as novas formas de organização funcionarão no futuro. Existem vários tipos de inovação, com diferentes tipos de efeitos competitivos e o assunto tem sido um tema importante na literatura que trata do assunto, porém urge uma preocupação com o gasto de energia e criação de resíduos sólidos relacionados.

Nesta perspectiva, as revoluções tecnológicas estimuladas pela sociedade capitalista têm agravado muito a degradação do planeta, que culmina em um comportamento social marcado por desperdício e consumismo excessivo de recursos. De acordo com Nascimento (2012), problemas sociais, ambientais e econômicos evidenciam que esse modo de crescimento é socialmente injusto, ambientalmente desequilibrado e economicamente inviável. Logo, questões relacionadas à sustentabilidade ambiental são bastante relevantes, tanto na pesquisa científica como na prática das organizações.

O presente artigo se justifica na abordagem da perspectiva da Tecnologia da Informação (TI) como responsável por parte dos problemas ambientais com os quais a sociedade contemporânea se depara. Observa-se o gerenciamento Tecnologia da Informação Verde, como uma alternativa atrativa para as organizações, não só com o intuito de minimizar os danos causados ao meio ambiente, mas também para desenvolver um ambiente organizacional sustentável. E para tanto, este artigo objetivou analisar a concepção sobre TI Verde, examinando as diferentes ideias sobre a temática apresentadas na *internet*.

2. Dados metodológicos da pesquisa

Considerando as perspectivas sociolinguística e discursiva, fundamentou-se este artigo. A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com base nos estudos de pesquisadores, que apresentam

conhecimento sobre o assunto, bem como a pesquisa de campo por meio de recortes de postagens nas redes sociais.

Sobre a revisão bibliográfica, Alves (2012) estabelece que um ponto enfático é a abordagem interdisciplinar em busca do referencial teórico, que relaciona outras áreas, geralmente tende a ser muito enriquecedor no resultado da pesquisa.

No que diz respeito a perspectiva metodológica, a Análise do Discurso é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta ou acabada. E por isso, ao se observar os elementos constitutivos do delineamento teórico que balizarão suas análises, o analista do discurso estará simultaneamente alçando os dispositivos metodológicos. Segundo Orlandi (1999), é o objeto (corpus) e os efeitos de sentido que vão impondo a teoria a ser trabalhada, pois a teoria e metodologia caminham juntas, lado a lado, uma dando suporte a outra, não podendo serem separadas.

Sobre essa consideração, tem-se:

Em AD, a metodologia de análise não incide em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o que o texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade, que é possibilitada pela descrição e interpretação em que se examina, por exemplo, posições, sujeitos, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades. (SILVA; ARAÚJO, 2017 p. 20)

Quanto ao uso de recortes de redes sociais, observa-se que nesses fragmentos, o analista pode ponderar cada enunciado, pois segundo Foucault (1995), fica a idealização de um elemento suscetível de ser separado e capaz de entrar em jogo de relações com outros subsídios semelhantes a ele. Conforme o autor, o enunciado é uma pequena fração que precisa de um apoio material, tem uma data e lugar, e é determinado por um sujeito.

3. *Consciência ambiental: considerações preliminares*

Segundo Guimarães, Viana e Costa (2015), os hábitos de consumo das sociedades modernas são os principais causadores de agravos ao meio ambiente, acarretando em alguns dos mais discutidos problemas da atualidade: a poluição e a degradação ambiental. Esse fato se solidifica pelo fato consumidores não se conscientizarem da sua importância e de sua consciência de preservação dos recursos naturais. É possível relatar

como efeitos destas ações, catástrofes naturais (chuvas ácidas, efeito estufa, ilhas de calor, dentre outros), que impactam de modo significativo o espaço físico terrestre.

Nesta perspectiva, Silva (2003) afirma que se torna relevante aos mercados consumidores, a realização de pesquisas, pois é por meio delas que se observa a conquista de uma nova forma de fazer comércio e consumo, bem como a busca de parcerias com fornecedores confiáveis e o investimento em ações sociais para a conscientização popular. A esta ponderação, nota-se:

Todavia, é um desafio conjugar melhoria contínua de qualidade ambiental das instituições com melhores resultados econômicos, em termos de eficiência produtiva. Neste sentido, alguns aspectos importantes devem ser considerados, tais como: economia de recursos naturais e energéticos, reaproveitamento de resíduos e reciclagem, comercialização dos resíduos ou seu tratamento antes do lançamento na natureza, conquista de novos mercados, melhoria da comunicação com as comunidades e instâncias governamentais, inclusive com a redução de custos decorrentes de multas e indenizações. (SILVA, 2003, p. 21)

Conforme Baisch (2008), em seus tratados sobre marketing verde e o consumo consciente, indivíduos com um maior nível de instrução e disponíveis a conhecerem culturas diferentes têm mais tendência às ofertas ecológicas.

Nesta perspectiva, por ser algo fortemente enraizado, é difícil que esses padrões de consumo sejam mudados, porém, essa transformação é necessária para que os recursos não se esgotem, conforme se observa a seguir:

A complexidade da questão ambiental colocou para o mundo contemporâneo o debate que hoje presenciamos, ou seja, os investimentos das nações no sentido de valorizar o paradigma ambiental que tira a natureza de uma posição de passividade e inércia, concebendo o meio ambiente como expressão de criatividade, diversidade e depositário da inter-relação de todos os seres, visando à boa sobrevivência e qualidade de vida, visando a construção de uma ética ambiental, entendida como a conscientização ambiental que exige a intervenção das ciências com apelo preponderante para valores de preservação, assim como a interseção de preocupações que devem abranger a saúde, a educação, a qualidade de vida, o direito, a política e cultura nos desafios presentes de uma perspectiva sustentável, que por sua vez requer uma articulação precisa com valores de justiça social, como a democracia, os direitos humanos, a satisfação de necessidades humanas básicas. (SOARES; NAVARRO, FERREIRA, 2004, p. 44)

A urgência de conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, levaram à formação do conceito de desenvolvimento sustentável, que surge como alternativa para a comunidade global (LEFF, 2000). Trata-se da consciência de que é necessário cuidar com racionalidade dos recursos naturais, uma vez que estes podem se esgotar, e por isso, urge também mobilizar a sociedade no sentido de se organizar para que o desenvolvimento econômico não seja predatório, e sim, com sustentabilidade.

Leff (2001) evidencia que a questão ambiental não é ideologicamente neutra nem distante dos problemas sociais e interesses econômicos. Logo, as estratégias de ação política sobre os processos ecológicos vinculam-se às práticas de desenvolvimento social. Compreende-se a manifestação da subjetividade humana, ou seja, a conformação de novos valores e na construção de novas interpretações da relação homem e natureza, buscando como base novos padrões cognitivos no processo de consumo.

4. A celeridade nas inovações tecnológicas de equipamentos: perspectivas históricas

A proposição de uma evolução histórica da tecnologia encaminha para a própria evolução do homem. Mudar, modificar, criar técnicas, inventar tecnologias e inovar são intrínsecos do ser humano. E por, isso o progresso tecnológico é consequência da inovação, ou seja, da geração de novas tecnologias que estão inseridas em contextos ambiental, social, cultural, econômico e político próprios de uma sociedade, ou seja, o progresso tecnológico é resultante do estado da arte de determinado momento e local na história humana (HAYNE; WYSE, 2018).

São os próprios Hayne e Wyse (2018) quem definem este cenário evolutivo tecnológico:

Com isso, pode-se observar que a partir da terceira fase da evolução da tecnologia, a lógica imposta pelo Capitalismo e sua crescente necessidade de crescimento econômico, levou a uma rápida obsolescência ou subutilização das novas tecnológicas pois, em pouco tempo, inovações precisariam ser geradas para um novo ciclo de progresso econômico para garantir a sustentação do modelo capitalista de produção. (HAYNE; WYSE, 2018, p. 59)

Outro ponto relevante é que a tecnologia, por servir às nossas necessidades e desejos, adquiriu a partir de certo momento do progresso

social, uma relação indissociável com o progresso econômico. Isto ocorre, necessariamente, de forma intensa e sistematizada, a partir da Revolução Industrial no século XVIII, pois segundo Marqueti (2002, p. 104) “o principal fator do crescimento de um país é o progresso técnico”.

Santos e Flores (2017) demonstram, por sua vez, que a obsolescência tecnológica está presente em todos os setores que dependem de alguma forma, das tecnologias, o que inclui desde as grandes máquinas até os microchips. As etapas de obsolescência são sempre as mesmas: surge uma nova tecnologia; ocorre uma adesão ou repulsa por parte dos usuários; ocorre um declínio desta tecnologia; e, por fim, torna-se obsoleta em virtude do surgimento de outra nova tecnologia, a qual imediatamente passa por este ou aquele mesmo ciclo.

Desta forma, observa-se a grande quantidade de equipamentos que são descartados após pouco uso, uma vez que a onda de consumismo, tende a incitar os indivíduos a adquirirem periféricos de computadores, ou de eletrodomésticos, ou de locomoção, dentre outros, com mais tecnologias embarcadas ou inovadoras.

5. *Conceituação de Tecnologia da Informação Verde*

Nas últimas décadas, os grandes avanços científicos e tecnológicos desconsideraram, de certa forma, a conexão entre economia e ecologia, tendo como impacto negativo o aumento da degradação ambiental do planeta – a partir da diminuição de reservas de recursos naturais não renováveis e o desequilíbrio dos ecossistemas, surgindo assim a importância de um novo conceito: o consumismo verde (MOLLA *et al.*, 2008).

Para Amaro (2009), as céleres e contínuas mudanças tecnológicas estimuladas pelo atual modelo capitalista de produção, amplamente disseminado no mundo, culminaram em comportamentos sociais e hábitos de consumo marcados pelo grande desperdício de recursos naturais, necessitando, portanto de um pensamento com ideologia contrária.

Neste contexto, conforme Santana (2018, p. 24) surge o conceito de Tecnologia da Informação Verde, como sendo uma tecnologia como “o objetivo de identificar os meios de promover a preservação ambiental realizando o gerenciamento dos resíduos e economia de recursos”.

São inseridos à Tecnologia da Informação Verde aqueles movimentos sociotécnicos, em que políticas, pesquisas, produtos e práticas buscam minimizar os efeitos danosos ao meio ambiente, provocados pelo uso intensivo da tecnologia da informação. E por isso, Murugesan (2008) afirma que a TI precisa deixar de ser uma parte significativa e crescente dos problemas ambientais que a sociedade contemporânea se depara. Por outro lado, a responsabilidade socioambiental deixou de ser uma opção para as organizações, tornando-se uma questão de visão, de estratégia e, muitas vezes, de sobrevivência dos indivíduos e corporações.

Desse modo, as iniciativas socioambientais convergem para potencializar mudanças organizacionais. Estes novos pensamentos e ações iniciam-se pelas estratégias corporativas, culminando com a parte prática, responsável por concretizar o estado da empresa por meio de processos e tecnologias. Logo, para Elliot (2011), a TI Verde se refere a diferentes atividades implementadas para minimizar os impactos negativos e maximizar os impactos positivos do comportamento humano sobre o meio ambiente.

6. A caracterização da Análise do Discurso

A Análise do Discurso é uma vertente da linguística que se ocupa em estudar o discurso e como tal, evidencia a relação entre língua, discurso e ideologia. Nesta perspectiva, observa-se:

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha-se a relação língua, discurso e ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 1999, p. 17)

Assim, os sentidos das palavras podem mudar conforme a situação em que são usadas e conforme o lugar social ocupado pelo sujeito que fala Mariani (1999). E, por conseguinte, corrobora Soares (2007), ao observar que se busca entender quais são os sentidos construídos, uma vez já ditos ou reconstruídos, ora retomando discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos, ora em uma disputa acirrada de efeitos discursivos.

A Análise de Discurso, conforme Baylon e Mignot (1999), é uma atividade cotidiana inseparável do exercício da linguagem. Todo

indivíduo “analisa” seu jornal, a carta que acaba de receber, a conversa à mesa vizinha, o que escuta no rádio, um cardápio de restaurante, dentre outros. E logo, esta análise, muitas vezes, é praticada inconscientemente, pode demandar um esforço mais considerável, às vezes percebido como tal, no momento em que palavras e textos parecem esconder um sentido não imediatamente acessível e se dirigem a pessoas difíceis de identificar. Toda leitura e toda escuta é, portanto, Análise de Discurso.

Por estar no entremeio das ciências humanas e sociais, a análise discursiva trabalha com o imaginário, sendo esse, um dos pontos a serem analisados pelo analista do discurso, que tem como um dos objetivos identificar de que forma o imaginário é retratado (PÉCHEUX, 1990).

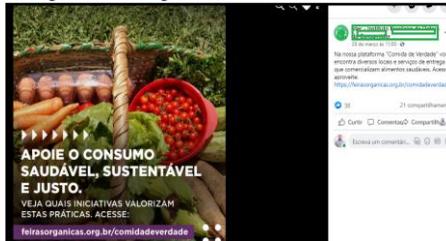
Analisar o discurso é determinar as condições de produção textuais, pois de acordo com Foucault (2004), a enunciação pode ser reconstruída pelas marcas espalhadas no enunciado; é no discurso que os valores do texto se percebem com mais clareza.

7. Análise discursivas sobre consumidor e TI verde nas redes sociais

Considerando-se todo o contexto exposto, nota-se que TI Verde é um termo significativamente importante no mercado tecnológico. Observa-se uma abordagem que se preocupa com a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade. Anseia-se por uma sociedade que compreenda o impacto que os resíduos tecnológicos podem trazer à degradação do meio ambiente, além de influenciar o uso de recursos tecnológicos que consumam menor quantidade de energia, conforme preceitua Costa (2012).

Portanto, evidencia-se a teoria aqui discutida e sua relação com a prática dos indivíduos usuário de redes sociais, no tocante à perspectiva de um consumo mais sustentável, conforme é observado na figura 1, que segue:

Figura 1: Postagem sobre consumo sustentável.



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A figura 1 foi retirada da rede social *Facebook*, cuja postagem se deu no dia 28 de março de 2021, tendo um total de 38 trinta e oito engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, bem como 21 (vinte e um) compartilhamentos, em que ocorre o chamamento ao usuário para ser apoiador da produção orgânica, a qual é considerada mais saudável, e para tanto evoca os princípios de sustentabilidade e economia.

Nota-se que um dos objetivos mais relevante da sustentabilidade é a promoção do bem-estar da vida das pessoas e a proteção do meio ambiente. Neste contexto, a sociedade de maneira geral possui o privilégio de desempenhar as suas tarefas econômicas e simultaneamente protege o meio ambiente (PAULETO; RODRIGUES, 2012).

Segundo Santana (2017), a ideia é que a economia seja desenvolvida sem agressão ao meio ambiente. Urge que ela utilize os recursos da maneira correta, para que a sociedade realize as suas necessidades e também garanta a conservação do desenvolvimento sustentável. O objetivo do desenvolvimento sustentável é que as pessoas satisfaçam suas necessidades tanto agora quanto também preservem as necessidades das gerações futuras.

A sustentabilidade tem um propósito ético. E por isso, na Figura 2, segundo Lucas (2010), tem-se um assunto repercutido mundialmente, em que a ideia é que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma correta não acarretando prejuízos para o meio ambiente:

Figura 2: Postagem compartilhada sobre TI verde.



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Tem-se na figura 2 um recorte do *Facebook*, cuja postagem ocorreu no dia 25 março de 2019, possuindo um total de 46 (quarenta e seis) engajamentos, comumente chamada de curtidas ou *likes*, e ainda 02 (dois) compartilhamentos, em que se observa a relevância na afirmação de que a tecnologia adotada remete à sustentabilidade, uma vez que é uma TI verde e que conspira como uma tendência global de cuidados com o meio ambiente.

Com base nas considerações de Molla *et al.* (2008), a TI Verde pode ser vista como uma abordagem holística e sistemática para enfrentar os desafios da infraestrutura de informática, dos impactos ambientais de suas atividades, do suporte para as práticas empresariais ambientalmente corretas e da preocupação da economia com uma produtividade de baixo carbono.

É uma abordagem utilizada com a finalidade de reunir duas concepções que é a preservação ambiental e a sustentabilidade. Essa preservação é adquirida por meio do uso inteligente dos recursos disponíveis (SILVA, 2012).

8. Conclusão

Concluiu-se que uma gama significativa de equipamentos é descartada após pouco uso, já que a onda de consumismo tende a incitar os indivíduos a adquirirem periféricos de computadores, ou de eletrodomésticos, ou de transporte, dentre outros, com mais tecnologias embarcadas ou inovadoras.

Ficou evidenciado também que preocupação com o consumismo se trata da consciência de que é necessário cuidar com racionalidade os

recursos naturais, uma vez que estes podem se esgotar mobiliza a sociedade no sentido de se organizar para que o desenvolvimento econômico não seja predatório, mas sim, “sustentável” (LEFF, 2000).

Apreendeu-se que a Análise do Discurso é muito relevante na pesquisa sobre consciência ambiental, pois de acordo com Foucault (2004), a enunciação pode ser reconstruída pelas marcas espalhadas no enunciado, uma vez que é no discurso que os valores do texto se percebem com mais clareza.

Destaque à conclusão de que a tecnologia da informação verde, conforme Elliot (2011), refere-se a diferentes atividades implementadas para minimizar os impactos negativos e maximizar os impactos positivos do comportamento humano sobre o meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, M. *TI Verde é preocupação de executivos*. (2009). Disponível em: <http://info.abril.com.br/noticias/tecnologias-verdes/ti-verde-e-pre-hl>. Acesso em: 22mar2021.

ALVES, A. J. *A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno*. A bússola do escrever, São Paulo: CORTEZ, 2012.

BAISCH, L. B. *Marketing verde e o consumo consciente: Um Estudo Sobre o Apelo Ecológico de Dois Produtos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro, 2008.

BAYLON, C.; MIGNOT, X. *La communication*. 2. ed., aumentada. Paris: Nathan Université, 1999.

COSTA, V. A. S. da. *TI Verde: um estudo de aplicações e ferramentas do mercado*. Monografia (Tecnólogo em Processamento de Dados) – Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo-SP, 2012. Disponível em: <https://app.usp.br/usp/bitstream/1/7406/120pdf>. Acesso em: 15mar2021.

ELLIOT, S. *Transdisciplinary perspectives on environmental sustainability: a resource base and framework for IT-enabled business transformation*. MIS Quarterly, 2011.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. In Ética, sexualidade, política (Original publicado em 1984). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GOODMAN, Paul *et al.* (Eds). *Technology and organizations*. San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1990.

GUIMARÃES, C.; VIANA, L. S.; COSTA, P. H. de S. *Os desafios da consciência ambiental: o marketing verde em questão*. *C@LEA – Cadernos de Aulas do LEA*, n. 4, p. 94-104, Ilhéus-BA, nov. 2015.

HAYNE, L.A.; WYSE, A. T. S. *Análise da Evolução da Tecnologia: Uma Contribuição para o Ensino de Ciência e Tecnologia*. *Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia*, 2018.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCAS, T. dos S. *TI Verde: a sustentabilidade na área tecnológica*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Tecnologia Zona Leste, São Paulo-SP, 2010. Disponível em: <http://fateczl.edu.br/TCC/2010-1/TCC-013.pdf>. Acesso em: 15mar2021.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: o imaginário sobre os comunistas nos jornais*. Rio de Janeiro, Campinas: Revan & Ed. UNICAMP, 1998.

MARQUETTI, A. A. *Progresso técnico, distribuição e crescimento na economia brasileira: 1955–1998*. *Est. Econ.*, São Paulo, 32(1):103-124, jan-mar 2002.

MOLLA, A.; COOPER, V.; CORBITT, B.; Deng, H.; PESZYNSKI, K.; PITTAYACHAWAN, S.; TEOH, S. *E-readiness to G-readiness: developing a green information technology readiness framework*. Proceedings of the Australasian Conference on Information Systems, Canterbury, Christchurch, New Zealand, 2008.

MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

MURUGESAN, S. H. *Green IT: Principles and practices*. *IT Professional*, v. 10, n. 1, 2008.

NASCIMENTO, E. P. *Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico*. *Estudos Avançados*. v. 26, n. 74, 2012.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PAULETO, B. A. *et al.* *A Empresa como Modelo de Sustentabilidade*. Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, Itu-SP, 2012. Disponível em: <http://fgh.escoladenegocios.inf>. Acesso em: 20mar2021.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed., Campinas: Unicamp, 1975.

SANTANA, D. R.. Preservação Ambiental: Um Estudo Sobre TI Verde. *Revista Brasileira de Gestão e Engenharia*, v. 16, p. 24-37, 2017.

SANTOS, H. M. dos; FLORES, D. *Os impactos da obsolescência tecnológica frente à preservação de documentos digitais*. Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends. 2017.

SILVA, R. C. da. *Financiamento para produção mais limpa: a análise do caso brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2003.

SILVA, J. C. da. *Avaliação energética de software: uma contribuição á computação verde*. Monografia (Licenciatura em Ciência da Computação). Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, PB, 2012. Disponível em: <http://www2.ccae.ufpb.br/computacao/wp-content>. Acesso em: 29mar2021.

SILVA, J. C. da; ARAÚJO, A. D. de. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. *Grau Zero: Linguagem, Educação e Democracia. Revista de Crítica Cultural*, v. 5, n. 1, 2017.

SOARES, B. E. C.; NAVARRO, M. A.; FERREIRA, A. P. Desenvolvimento Sustentado e Consciência Ambiental: Natureza, Sociedade e Racionalidade. *Ciências & Cognição* (UFRJ), v. 2, 2004.

SOARES, A. S. F. O discurso jornalístico e seus rituais. *Revista ECOPÓS*, v. 10, n. 2, jul/dez, 2007.

**TERMOS DA SOCIOLINGUÍSTICA NO FALAR
DOS MIGRANTES RESIDENTES EM COSTA RICA-MS**

Wanessa Rodovalho Melo Oliveira (UNEMAT)

wanessarmoliveira@gmail.com

RESUMO

Este resumo trata de um recorde da pesquisa “Variação linguística: as atitudes linguísticas na fala dos migrantes de Costa Rica”, objetivando conhecer as atitudes linguísticas que permeiam os aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos que contribuíram para a construção do falar desses migrantes, assim como diagnosticar se consideram sua fala e sotaque como prestigiosos e como veem as variações ocorrentes na fala dos nascidos costarriquenses. Para tanto, as pesquisas quali-quantitativa nortearam este trabalho com um questionário, em que a escolha das perguntas e dos entrevistados não foi aleatória, uma vez que se buscou contemplar representantes de todas as regiões do Brasil. Foi possível observar, após análises, que os entrevistados se sentem familiarizados com a região que residem, alguns perceberam semelhanças no sotaque e na cultura, outras, totalmente distintas das suas. Todos sentem orgulho da sua maneira de falar, porém alguns já sofreram preconceito linguístico.

Palavras-chave:

Migrantes. Atitudes linguísticas. Costa Rica.

ABSTRACT

This abstract is a record of the research “Linguistic Variation: the linguistic attitudes in the speech of migrants from Costa Rica”, aiming to know the linguistic attitudes that permeate the cultural, social, historical and economic aspects that contributed to the construction of the speech of these migrants, as well as diagnose whether they consider their speech and accent as prestigious and how they see the variations that occur in the speech of Costa Ricanborns. Therefore, qualitative and quantitative research guided this work with a questionnaire, in which the choice of questions and respondents was not random, since it sought to include representatives from all regions of Brazil. It was possible to observe, after analysis, that the interviewees feel familiar with the region they live in, some perceived similarities in the accent and in the culture, others, totally different from their own. Everyone is proud of their way of speaking, but some have already suffered linguistic prejudice.

Keywords:

Migrants. Costa Rica. Linguistic attitudes.

1. Introdução

Este artigo apresenta a pesquisa “Variação linguística: as atitudes linguísticas na fala dos imigrantes de Costa Rica”, apresentada ao pro-

grama de pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Esta pesquisa versa sobre as atitudes linguísticas nos falares dos imigrantes residentes no município de Costa Rica-MS, há pelo menos dois anos. Para ampliar o conhecimento sobre as raízes identitárias da região em questão, procurou-se conhecer as atitudes linguísticas que permeiam os aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos que englobam as variações linguísticas dos informantes, e observar qual é concepção que eles têm da própria língua e da língua dos costarriquenses, ou seja, o nível de prestígio da fala.

Nessa direção, elaborou-se um questionário semiestruturado, conforme padrão definido por Manzini (2003), no qual se faz necessário um roteiro para realização das perguntas que devem ser elaboradas visando aos objetivos, de maneira que a linguagem proporcione uma boa coleta dos dados.

Para compor este artigo, 8 questões são abordadas, utilizando não só a pesquisa quantitativa de Labov (2008), para apresentação dos dados, com recursos de gráficos e porcentagens, mas também a pesquisa qualitativa, em que o pesquisador não interfere nas respostas, mas aponta suas impressões sobre as análises, como sugerem Bogdan e Biklen (1996).

O *locus* da pesquisa sociolinguística é a cidade de Costa Rica-MS, localizada na Tríplice Fronteira entre os Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, distante 380 km da capital Campo Grande. Esta região recebe, principalmente, muitos imigrantes alagoanos, sulistas, mineiros, goianos e paulistas, como de outros lugares, os quais encontraram em Costa Rica oportunidade de emprego e construíram suas famílias.

O *corpus* a pesquisado é a mistura que constrói a cultura local em razão das várias influências das atitudes linguísticas trazidas pelos imigrantes, portanto, espera-se que este estudo consiga captar e descrever algumas das variantes registradas na fala e na identidade.

Muitos consideram o falar dos costarriquenses semelhante ao caipira, remetendo a cultura e colonização da cidade a mineiros e goianos. Nesse sentido, buscou-se observar se os imigrantes levaram para esta cidade as atitudes linguísticas que construíram em sua identidade ao longo do tempo. Além disso, há muito para se conhecer sobre as influências predominantes na região, sobretudo dos goianos, mineiros, sulistas e paulistas.

2. As variações linguísticas

As variações linguísticas, encontradas no falar de cada pessoa, manifestam-se nas gírias, expressões, sotaques e dialetos que envolvem a expressão comunicativa. Entende-se, portanto, que a variação pode ocorrer em diversos âmbitos, pois estão relacionadas à construção da identidade de cada pessoa, os aspectos, vivências e influências que ela recebeu ao longo de sua vida.

Variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística. (TARALLO, 1986, p. 8)

O lugar onde a pessoa nasce diz muito sobre quem ela é, pois, apenas ao ouvir uma conversação, é possível identificar à qual região brasileira ela pertence, embora, com as miscigenações culturais, as raízes familiares se sobressaem. Calvet, ao comentar os estudos de Bernstein sobre as deficiências linguísticas, conclui que:

[...] o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas, que a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos. (CALVET, 2002, p. 27)

As diversas influências que a língua pode receber são representadas pela sociolinguística com os tipos de variações linguísticas, o que permite entender as atitudes linguísticas que permeiam os falares das pessoas.

3. Tipos de variações linguísticas

3.1. A variação diatópica ou geográfica

A dimensão do território brasileiro proporciona uma variedade de sotaques, dialetos, estrutura sintática, gírias e expressões que marcam cada região, sendo assim, de modo que cada uma tem a sua própria característica na pronúncia e no léxico.

Mussalin e Bentes explicam que “A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas” (MUS-SALIN; BENTES, 2006, p. 34), portanto, o português, falado em dez países, apresenta semelhanças e diferenças significativas. No Brasil, há um número considerável de variantes, um exemplo bem particular ocorre na

palavra mandioca, que recebe outros nomes, como aipim e macaxeira, a depender da região.

3.2. Variação diacrônica ou histórica

É notório que na língua muda, a cada geração, novas palavras surgem e outras deixam de ser usadas, adaptando-se ao seu tempo e transformando-se, como é visto no pronome de tratamento *vossa mercê*, que, atualmente, tem recebido muitas variantes, inclusive passou a ser considerado, pela norma coloquial, como pronome pessoal *você*.

Esse processo de transformação da palavra é observado “(...) em que o centro das atenções são as mudanças por que passam as formas de uma língua no tempo” (COELHO, 2012, p. 92); assim, os acordos ortográficos, com o intuito de que a língua portuguesa fosse mais semelhante em suas comunidades de falas, provocaram alterações em algumas regras gramaticais, como, por exemplo, a queda do trema e as novas normas de utilização do uso do hífen.

Portanto, com o passar do tempo, o que era tradicional em uma época, como o uso *ph*, pode ser arcaico em outra fase, o que aponta as mudanças, a dinamicidade da língua, já que ela é o espelho da identidade de cada falante.

3.3. Variação social ou diastrática

Cada grupo possui uma particularidade em seu linguajar. o discurso de um político é diferente da maneira teórica que um médico fala para dar o diagnóstico de um paciente, a maneira de os jovens conversarem é diferente da bagagem linguística de uma pessoa idosa.

A variação social ou diastrática, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores e que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. (MUSSALIN; BENTES, 2006, p. 34)

Portanto, o grau de escolaridade do falante diferencia o seu repertório, assim como pessoas da classe socioeconômica mais elevada, que viajam muito, para diferentes lugares, que falam mais de uma língua, acabam tendo mais contato cultural, aumentando, assim, o seu vocabulário.

3.4. Variação situacional ou diafásica

A maneira como uma pessoa fala em casa não é a mesma para que se apresente em uma entrevista de emprego ou quando se ministra aulas. Isso acontece porque o falante se adequa a cada situação de acordo com a necessidade. Em situação informal, não há a mesma preocupação no falar como ocorre na norma culta, situação de formalidade. Bortoni-Ricardo destaca que os papéis sociais se definem como “(...) um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais (...) e são construídos no próprio processo da interação humana”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

As gírias e os jargões também fazem parte dessa variação, pois existe a comunidade de fala que geralmente usa as mesmas gírias, principalmente em relação aos adolescentes e jovens, que, para marcarem a identidade do grupo, criam palavras, gírias e expressões.

3.5. Variação na fala e na escrita ou diamésica

O modo como uma pessoa constrói o discurso falado não é o mesmo que a construção do escrito, pois ninguém fala sempre “corretamente”, de maneira a contemplar totalmente a norma padrão, pois, quando em uma conversa, a intenção e despreocupação não é a mesma para escrever um discurso. Conforme Coelho explica:

Salvo em situações excepcionais, como o proferimento de uma palestra, por exemplo, a produção de um texto falado é uma atividade espontânea, improvisada e suscetível a variação nos mais diversos níveis. Já a escrita constitui-se como uma atividade artificial (não espontânea), ensaiada (no sentido de que reserva tempo e espaço para planejamento, revisões e reformulações), e um pouco menos variável, pois em geral está mais vinculada à produção de gêneros sobre os quais há mais regras e maior monitoramento. (COELHO, 2012, p. 83)

A espontaneidade ao falar não requer o mesmo preparo e o mesmo tempo de organização que um texto escrito, logo, em uma conversa, dependendo da situação, será pouco provável conseguir monitorar a fala.

3.6. Nível de prestígio da fala

O nível de prestígio de fala está relacionado à variação linguística devido ao preconceito linguístico. Em qualquer comunidade de fala, pode-se observar a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas.

Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflète a hierarquia dos grupos sociais (CAVALCANTE, 2011).

Quando acontece essa hierarquia, alguns grupos podem ter a visão de que a língua que eles falam é mais prestigiosa do que outras. Cada estado do Brasil possui sua bagagem linguística, isso significa que em cada região existe um sotaque, mas, muitas vezes, é motivo de preconceito linguístico, por considerarem, por exemplo, a língua caipira como menos prestigiosa, porque as suas variantes diferem da norma culta, que, na realidade, está reservada a uma pequena porcentagem dos brasileiros.

Bagno (2002) comenta que o preconceito linguístico tem relação estreita com a má distribuição de renda no país, em razão da grande extensão geográfica do Brasil, de modo que o status social tem grande valor, o que desfavorece a maioria da população, já que a norma culta é apresentada apenas na escola.

3.7. As atitudes linguísticas

Lambert e Lambert (1972), psicólogos sociais, começaram seus estudos a respeito das atitudes linguísticas quando observaram que muitos fatores influenciam as atitudes que os falantes têm frente a sua própria língua, portanto, o fator identitário é marco da pesquisa sociolinguística referente às crenças e às atitudes linguísticas.

Para os estudiosos, as atitudes linguísticas caracterizam

[...] a maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação às pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78)

Entende-se, então, que o valor sentimental que o falante tem sobre a construção da sua língua é determinante na cultura e nos vários aspectos norteadores que o ajudaram a formar a sua identidade linguística.

As crenças e as atitudes linguísticas são semelhantes, como Labov descreve:

São um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhados por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. (LABOV, 2008, p. 176)

Entende-se que existe uma relação de dependência entre os membros e a comunidade de fala à que ele pertence, assim, as divisões, por exemplo, entre grupos religiosos, regionais, políticos e esportivos podem determinar o comportamento linguístico de cada um, o modo como eles veem os outros, que pertencem a grupos distintos.

Bisinoto (2000), em estudo sobre as atitudes linguísticas em Cáceres-MT, explica:

[...] o termo atitude faz pensar em comportamento, postura, reação ou propósito, mas antes disso há que se considerar os fatores psicológicos, socioculturais e políticos que desencadeiam o fenômeno. (BISINOTO, 2000, p. 35)

Registrou que os imigrantes consideram a língua falada pelos nativos de Cáceres como engraçada, por haver mudanças fonológicas que nunca haviam ouvido antes, inclusive a mistura dos falares dos mais jovens.

Silva-Poreli (2010), em sua dissertação *Crenças e Atitudes Linguísticas na cidade de Pranchita-PR*, constatou, após as análises, que os imigrantes mostraram apreço pela língua local e viram oportunidade de emprego naquela região, razão pela qual as atitudes linguísticas deles foram consideradas positivas.

Corbari (2013) registrou, em sua pesquisa *Atitudes Linguísticas: Um Estudo nas Localidades Paranaenses De Irati E Santo Antônio Do Sudoeste*, que não existe mais um “eu” genuíno, em que a identidade das gerações passadas era mais rígida, mas que houve transformações. “As identidades são construídas na especificidade dos modos de convívio entre vários grupos, entre várias gerações.” (CORBARI, 2013, p. 245).

A pesquisa elaborada por Lima Neto (2018), “*Brasília, sua gente, seus sotaques: difusão candanga e focalização brasiliense na Capital Federal*”, levantou a questão sobre o mito de que o *brasiliense não possui sotaque*, pois ao analisar os dados, tanto os residentes no Plano Piloto, quanto no Gama, não conseguiram explicar qual seria o seu sotaque, o que está remetido diretamente às crenças que envolvem as atitudes linguísticas presentes no falares, assim como as influências de vários imigrantes na região.

4. A pesquisa sociolinguística

4.1. O locus da pesquisa

Costa Rica está localizada na região Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, faz limite ao Norte com o Estado de Mato Grosso e a Leste com Goiás. Tem uma população estimada em 19.670 habitantes, é a Capital Estadual do Algodão e dos Esportes de Aventura, possui muitas riquezas naturais que fazem a cidade avançar no turismo (MUNICÍPIO DE COSTA RICA, 2013).

Costa Rica era uma vila conhecida como Cacete Armado, segundo o pesquisador Marlei Cunha (1992; 2009). Esse nome foi dado devido ao grande número de cachorros soltos, o que levava a população, para se proteger, a andar armada com um cacete; outra versão, é que o preço dos produtos, na única mercearia da região, era tão alto, que parecia um cacete armado.

Quando José Ferreira da Costa chegou na região, em 1943, casou-se pela segunda vez, agora com Dona Maria Tosta Barbosa, que possuía duas grandes fazendas, herança deixada pelo falecido esposo. José Ferreira percebeu o grande potencial que permeava próximo ao rio Sucuriu, e fez um loteamento, que contava com “159 lotes de terrenos com várias dimensões. Os referidos lotes acham-se divididos em quadras com ruas traçadas, locais apropriados para praças, reservas para edifícios públicos, campos de aviação, constituindo tudo um verdadeiro patrimônio”. (CUNHA, 2009, p. 190).

Assim,

[...] o povoado se tornou Distrito de Camapuã em 21 de janeiro de 1964 (Lei 2.132) e elevado à categoria de município (Lei 76, de 12 de maio de 1980), com desmembramento de porções dos municípios de Camapuã e Cassilândia. (MUNICÍPIO DE COSTA RICA, 2013)

Desde a criação de Costa Rica, esta cidade tem recebido muitos mineiros, goianos e sulistas que ajudaram na construção e desenvolvimento, assim como, na cultura local, é perceptível o envolvimento regional que tem fortalecido as raízes costarriquenses e promovido o avanço econômico.

5. Metodologia da pesquisa

Neste estudo, foram utilizadas a pesquisa sociolinguística representada por Labov (2008), a qual segue princípios quantitativos por ele estabelecidos, para que as estatísticas pudessem registrar os dados referentes à variação na fala; e a pesquisa qualitativa, para interpretá-los, segundo Bogdan e Biklen (1996), para quem, ao registrar as respostas, os pesquisadores devem ser fiéis aos dados e autênticos.

Também foram aplicados os pressupostos metodológicos sugeridos por Manzini (2003), particularmente a existência de um planejamento preestabelecido para que os resultados obtidos possam se enquadrar aos objetivos propostos, o que significa a elaboração de um roteiro de perguntas e um projeto piloto para que a linguagem utilizada seja entendida pelos entrevistados.

O *corpus* em questão foi constituído por imigrantes de todos os estados brasileiros, mas que residissem há pelo menos dois anos em Costa Rica, sendo dez homens e dez mulheres, entre 25 e 67 anos de idade, de escolaridade de nível básico e superior, e de várias profissões.

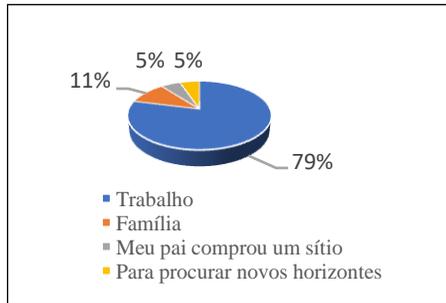
As questões abordadas no questionário visaram constatar as atitudes linguísticas e o nível de prestígio na fala dos imigrantes e como eles percebem os falares, a cultura e o sotaque dos costarriquenses. As respostas aqui selecionadas são as que mais se destacaram e apresentaram maior relevância para o trabalho, mantendo-se distante da concepção de certo ou errado.

6. Exposição dos dados

Para conhecer as atitudes linguísticas que envolvem a fala dos imigrantes residentes em Costa Rica e as interferências externas que ajudaram a formação linguística deles, segue a primeira pergunta a ser analisada:

Questão 1. Por que se mudou para Costa Rica?

Gráfico 1. Justificativas.



Fonte: A autora (2020).

O resultado mostra que o percentual de 79% dos informantes coloca Costa Rica como um lugar de oportunidade de emprego, pois muitos mudaram para esta cidade porque conseguiram se adaptar e enxergaram a possibilidade de crescimento e um bom lugar para criar os seus filhos. Ainda, 11% justificaram que acompanharam os pais, e mesmo depois de adultos não têm a intenção de se mudarem, em razão da cidade proporcionar sustento à família, além do fato de ser considerarem um pouco costarrriquense. As mesmas justificativas estão presentes na pesquisa realizada na cidade de Cáceres – MT, onde Bisinoto (2000) constatou que os imigrantes foram para este município para acompanhar seus familiares e em busca de emprego.

No período em que Costa Rica estava em formação, muitas famílias compraram um pedaço de terra e se mudaram, porque a região é produtiva e promissora. Alguns entrevistados informaram que, embora a cultura local seja diferente da sua, estão inseridos na cultura e sentem-se acolhidos. Isso mostra que tiveram sucesso na tentativa em melhorar a vida de seus familiares e terem a oportunidade de emprego que deslumbravam antes de se mudarem. No entanto, alguns informaram desejar voltar para a sua terra natal, pois sentem saudades dos seus familiares.

Questão 2. Conviveu com alguém que apresentava fala diferente da sua?

Muitos imigrantes apresentaram várias influências, familiares, convivência com amigos de serviço ou quando foram morar em outras cidades diferentes da sua terra natal, estes fatores remetem às crenças

linguísticas, que segundo “as crenças têm origem na experiência social de cada indivíduo. Dessa forma, pode-se afirmar que “as crenças são construção da realidade, são as probabilidades de um conceito e influenciam no comportamento.” (SILVA-PORELI, 2010, p. 67). Diante dessa exposição, destacam-se as influências estrangeiras na Região Sul.

1. Meus pais, avós, tios, primos. Tudo era falado na língua alemã.

2. Minhas avós, falavam italiano. Elas misturavam o português com o dialeto italiano para cumprimentar, fazer elogios, nome de algumas comidas, dias da semana e falavam em italiano algumas expressões quando não queriam que as visitas ou pessoas estranhas tomassem conhecimento do assunto.

3. Com os avós que falavam italiano. Falavam tudo em italiano.

As raízes familiares são grandes agentes influenciadores na fala de uma pessoa, pois é no seio familiar que realiza o primeiro contato linguístico. Portanto, “cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara” (CAVALCANTE, 2011, p. 242).

4. Meus avós paternos são mineiros e eu fui criada com eles. Falavam muito ‘uai sô’, ‘trem bão’, ‘ai, ai, ai’ e ‘conta um causo’.

5. As pessoas de costa rica, mas tem uma amiga do trabalho que me influencia.

Questão 3. O que acredita que a cidade de Costa Rica tem de diferente da sua região (exemplo: comida, gírias, cultura)?

As respostas dos mineiros, goianos e mato-grossenses foram semelhantes, já que, para eles, existe muita cultura em Costa Rica similar às suas, inclusive dois participantes mineiros apontaram não perceber nenhuma diferença nem na cultura e nem no sotaque, seria tudo igual. Fenômeno semelhante o pesquisador Lima Neto (2018), a influência dos imigrantes mineiros e cariocas fazem com que o “r” retroflexo esteja presente no falar, mas de maneira mais fraca.

Essa influência mineira e goiana na cidade é decorrente do processo migratório, assim, as semelhanças apontadas são o arroz carreteiro, mas com acréscimo de ingredientes ao preparado em Costa Rica, como cenoura e tomate. No Nordeste, é conhecido como Arroz de Leite, sendo

este salgado, chamado também de Arroz de Sal, ao passo que em Costa Rica este prato chama-se Arroz Doce. No Sudeste, um informante disse que nunca havia escutado tanto o sufixo *ismo*, já que os costarriquenses falam muito *Dinheirismo*. Na Região Sul, *Galderio* é nomeado *Peão*, assim conhecido em Costa Rica. Outra entrevistada registrou que, quando morou em Tocantins, conviveu com muitos mineiros e achou interessante que em Costa Rica pudesse ouvir as mesmas palavras como *Trem* e *Não dou conta*.

As influências regionais, quando em contato com a cultura local, possibilitam uma nova escrita na história, pois são termos e costumes que vão se misturando e gerando outros falares, dialetos e sotaques, que fazem com que o Brasil seja tão heterogêneo, além de permitir a criação de muitos falares na língua portuguesa.

Questão 4. Já sentiu vergonha da sua maneira de falar?

Gráfico 2. Preconceito linguístico.



Fonte: A autora (2020).

O gráfico mostra o nível de prestígio da fala dos entrevistados, já que 90% registraram nunca ter sentido vergonha da sua maneira de falar, alguns ainda apontam que sentem orgulho, porque carregam com eles a identidade do estado e da cidade em que nasceram, já que muitos não retornaram para suas cidades.

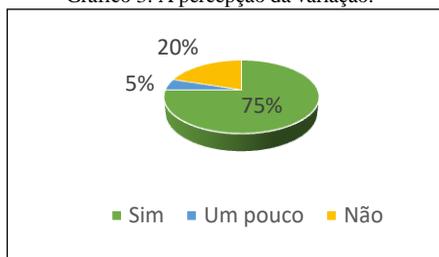
O relato de uma informante, na sequência, registra o porquê já sentiu vergonha de como falava:

6. Quando eu cheguei do Estado do Paraná em 1972, dizia: parteleira (prateleira), táuba (tábua), menmo (mesmo), porta (porta), abérta (aberta).

A fala dessa entrevistada pode ser observada pelas lentes da Sociolinguística devido às mudanças linguísticas, pois depois de estudar e ter concluído até o mestrado, ela utiliza o português referido como norma culta, e entende que o estudo fez com que melhorasse até a sua comunicação com as outras pessoas. Alves (1976) registrou em sua pesquisa *Atitudes Linguísticas de Nordestinos em São Paulo*, que muitos nordestinos tinham vergonha de seu sotaque, por considera-lo feio ou de menos prestígio devido ao fato de possuírem pouca escolarização. Em alguns casos, eles tentavam falar semelhantes ou imitarem o sotaque dos paulistanos.

Questão 5. Acredita que possui sotaque?

Gráfico 3. A percepção da variação.



Fonte: A autora (2020).

Os informantes de Minas Gerais registraram que não possuem sotaque, como já mencionado. Uma justificativa plausível para isso é o fato da semelhança no vocabulário e no sotaque de ambos. O “r” retroflexo do linguajar mineiro é conhecido em Costa Rica como o “r” caipira, de modo que mesmo os costarriquenses acreditam que o sotaque seja o mesmo, conforme pesquisa *As atitudes linguísticas na fala dos costarriquenses* (OLIVEIRA, 2020). Lima Neto (2018), ao fazer suas análises, constatou que os brasileiros acreditam que não possuem sotaque, mas que na realidade, não sabem explicar o que seria Sotaque e nem Brasília, pois não estaria claro, se na realidade, os brasileiros residentes no Plano Piloto ou no Gama não sabiam se falavam o dialet. Lyons explica essas diferenças:

[...] é porque sistemas linguísticos fonologicamente idênticos podem ser realizados diferentemente no meio fônico que faz sentido falar do mesmo dialeto de uma língua pronunciado com tal ou qual sotaque. Pois “sotaque”, compreende todo tipo de variação fonética, inclusive aquilo que é subfonêmico no sentido de que nunca é considerado como a base de contraste funcional, como essa noção é normalmente aplicada pelos fonólogos. (LYONS, 2009, p. 201-3)

Muitos registraram que possuem uma mistura de sotaque, inclusive um entrevistado da Região Sudeste informou que, quando vai passear em sua cidade de origem, os parentes dão risada da sua maneira de falar, pois sua fala está carregada do linguajar sul-mato-grossense, como mostra Labov a respeito da fala, a qual “adquire um certo prestígio e pode até ser imitada” (MONTEIRO, 2008, p. 67).

Questão 6. Quais expressões na fala dos costarriquenses considera diferente?

As marcas linguísticas registradas pelos imigrantes é a pronúncia do “r” e “s” mais puxados, o jeito calmo, semelhante ao cantar que faz com que os mais idosos possuam um vocabulário mais arcaico, como em algumas palavras pouco faladas pelos costarriquenses mais jovens, estorvo e armonca. Este falar Caipira, também registrado na pesquisa de Corbari (2013) remete ao fato de desprestígio relacionado ao fator social, de que se fala dessa maneira, as pessoas ignorantes que moram no campo, porém, os imigrantes residentes em Costa Rica não demonstraram desmerecimento ao descreverem as expressões e sotaques que ocorrem na região, talvez seja pelo fato de haver um monitoramento ou preocupação em responder “corretamente”, sem querer parecer preconceituoso.

Algumas frases merecem destaque:

7. Comer arrois mais nós. Vai não.
8. Vamos banha.

Cada variante geográfica é manifestada de maneira viva pelo falante, o que sugere marcas que transpassam os fatores sociais e fazem com que as formas linguísticas sejam perceptíveis. Assim, o objeto de pesquisa da sociolinguística é a língua, não por si própria, mas com todas as variações influenciadas pelo social e por outros fatores que caracterizam a fala de uma pessoa, como aponta: “Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que

confere identidade a um grupo social.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

Questão 7. Qual falar acha ser o mais bonito?

Gráfico 4. Prestígio na fala dos imigrantes.



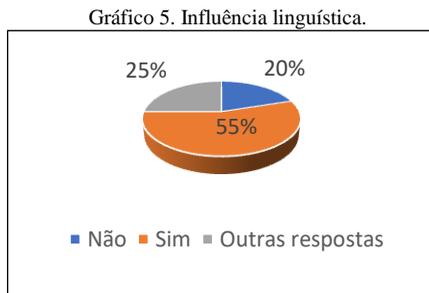
Fonte: A autora (2020).

Apenas 15% registraram o falar dos costarriquenses como o mais bonito e 60% o seu próprio falar, mostrando o nível de prestígio e o orgulho que os imigrantes possuem da maneira como falam. Esse dado evidencia muito mais que isso, principalmente que os imigrantes estão felizes com a sua própria identidade, por não possuírem vergonha do próprio sotaque e também que não desprestigiem o linguajar local.

As marcas de identidade não estão inscritas no real, embora os elementos sobre os quais as representações de identidade são construídas sejam dele selecionadas. Estão em pauta, portanto, os processos de apreensão do mundo social: esta apreensão dá-se, sempre, através de atos de pensamento e linguagem, cujas coordenadas são geradas social e culturalmente. (PENNA, 1992, p. 167)

Entende-se, portanto, que esses imigrantes carregam a sua bagagem cultural por valores que foram construídos ao longo do tempo, pelas influências históricas, sociais e culturais que englobam a questão da identidade, pois nelas são construídas as atitudes linguísticas que levam a fatores emocionais, os pensamentos e sentimentos que têm de si próprio e do outro.

Questão 8. Considera que já fala de maneira similar aos costarriquenses?



Fonte: A autora (2020).

55% dos entrevistados consideram o seu falar semelhante ao dos costarriquenses, o que mostra que já estão inseridos no sotaque local, já que a maneira que uma pessoa fala revela muito sobre suas atitudes e crenças linguísticas.

A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço. Assim se explica os fenômenos de diversidade e até mesmo de mudança linguística. (MONTEIRO, 2008, p. 16)

As mudanças linguísticas registram o processo evolutivo da língua, pois, ao saírem de sua cidade de origem e se mudarem para outra, os contatos linguísticos se misturam e novos padrões de comportamento ficam evidentes. Essas mudanças fazem com que a língua também mude, pois ela não é homogênea, uma vez que, conforme a pessoa tem contato com outras realidades linguísticas, a sua bagagem cultural expande-se e uma nova concepção é formulada, fato demonstrado na resposta de um entrevistado, que está tão familiarizado com a região costarriquense, que, ao visitar os seus parentes na cidade em que nasceu, ele é motivo de risos, pois o seu sotaque e seu comportamento linguístico estão diferentes, situação que não o incomoda, mas que acha interessante, já que gosta muito da cidade.

7. Conclusão

Neste estudo, foi possível constatar as atitudes linguísticas dos imigrantes residentes em Costa Rica, os quais parecem estar adaptados à

cidade, e alguns já possuem o sotaque e os costumes semelhantes aos dos costarriquenses.

As diferenças dialetais estiveram em evidência, já que os registros mostram as diferenças culturais entre as regiões representadas e o nível de prestígio dos imigrantes, que, com suas atitudes, demonstram valores importantes na representatividade da sua região.

Os dados apontam que esses imigrantes receberam muitas influências externas, ao se mudarem para outros estados, e registram que, com isso, acolheram um pouco da cultura de cada lugar, modificando a sua maneira de falar. Ao perceberem as diferenças entre Costa Rica e sua cidade natal, eles conseguiram registrar as atitudes linguísticas que apresentam o que acreditam e possuem valores inestimáveis para eles.

O vocabulário dos costarriquenses apresenta uma variação lexical diferente entre os nativos e os imigrantes, embora haja semelhança, mas possuem uma identidade própria, marcada pelo “r” caipira, a variante da norma culta, mesmo em pessoas escolarizadas e também em termos conhecidos somente no local.

As atitudes linguísticas possibilitam conhecer um povo de maneira mais íntegra, em que são perceptíveis as diferenças nas gerações, e também na concepção de cada um, como enxerga a sua língua e a língua dos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. I. P. M. *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo: uma abordagem prévia*. Campinas-SP, 1979.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BISINOTO, L. S. J. *Atitudes sociolinguísticas em Cáceres-MT: efeitos do processo migratório*. Campinas-SP: [s.n.], 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos*. Porto-Pt: Porto, 1996. (Coleção Ciência da Educação)

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVACANTE, M. C. B. *Sociolinguística*. 2011. Disponível em http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/sociolinguistica_1330351479.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Sociolinguística*. Florianópolis: L-LV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

CORBARI, C. C. *Atitudes Linguísticas: um estudo nas localidades paraenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Salvador, 2013.

CUNHA, M. *Costa Rica: história e genealogia*. Campo Grande-MS: Fênix, 1992.

_____. *Costa Rica: pioneiros que construíram o progresso de Costa Rica*. Costa Rica-MS: Caiapó, 2009.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LIMA NETO, N. V. *Brasília, sua gente, seus sotaques: difusão candanga e focalização brasiliense na capital federal*. Brasília, 2018.

LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Trad. de Marilda WinkerAverburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009 [1981].

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MUNICÍPIO DE COSTA RICA, 2013. Disponível em: <https://www.costarica.ms.gov.br/nossacidade/4-costa-rica.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, W. R. M. Atitudes linguísticas na fala dos costarriquenses. *Traços de Linguagem*, v. 4, n. 1, p. 38-49, 2020.

PENNA, M. *O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA-PORELI, G. A. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita-PR: um estudo das relações do português com língua em contato*. Londrina-PR: UEL, 2010.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo.

TOPONÍMIA E ENSINO: ASPECTO ANTROPOCULTURAL

Rafaelle Arruda Aguiar (UEMS)

rafaelle.aguiar@hotmail.com

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)

tribesse@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo visa analisar a história toponímica do bairro Cristo Rei, na cidade de Várzea Grande, por meio da pesquisa-ação realizada com alunos do 9º ano da Escola Estadual Dom Bosco, com foco no aspecto Antropocultural. O levantamento de dados envolveu observação de mapas, coletas e análises de dados históricos, além de consulta a documentos da Câmara Municipal e da Secretaria de Desenvolvimento Urbano do município. Foram catalogados e analisados 75 registros toponímicos de três comunidades do bairro Cristo Rei (Cohab Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei), que compuseram o banco de dados na forma de fichas toponímicas.

Palavras-chave:

Antropocultural. Toponímia. Várzea Grande.

ABSTRACT

This article aims to analyze the Toponymic history of the Cristo Rei neighborhood in the city of Várzea Grande, through action research with 9th grade students from Dom Bosco Elementary School, focusing on the anthropocultural aspect. The data survey encompasses the observation of maps, gathering and analysis of historical data, with also querying documents from Várzea Grande Town Hall and Secretary of Urban Development. 75 toponymic registries from three communities from Cristo Rei neighborhood (Cohab Dom Bosco, Dom Orlando Chaves and Cristo Rei) were analyzed and catalogued, which composed the database in the form of toponymic files.

Keywords:

Antropocultural. Toponymy. Várzea Grande.

1. *Considerações Iniciais*

A atividade de nomear está na origem do homem. Para Biderman (1998, p. 11), “a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo”. Essa prática sugere o domínio do homem, por meio da linguagem, do meio que o circundava. De certa forma, ao nomear, o homem refletia sua maneira de compreender a realidade.

O processo de nomeação de lugares tem um papel no avanço da civilização ao longo da história da humanidade. A princípio, destaca-se a relação semântica entre o nome próprio e o lugar ao qual se vincula. De acordo com Dick (1990, p. 6-7), “Nos tempos históricos, sabe-se que os lugares tomavam os nomes de seus possuidores, numa valorização do indivíduo sobre a terra e o solo.” Essa prática tornou-se comum durante a antiguidade até que, no período feudal, o homem passou a receber seu nome segundo sua origem, explicitando o funcionamento desse sistema social (DICK, 1990, p. 7).

O topônimo traz em si marcas que representam o universo socio-cultural dos grupos humanos que habitam ou habitaram determinadas regiões e, por esse motivo, revela-se como testemunho histórico da vida social de uma população. Por carregar consigo um valor que extrapola o próprio ato da nomeação, o inventário toponímico representativo de um povo constitui a sua história, uma vez que conserva suas tradições e costumes, além do registro das características topográficas locais.

Apesar da importância do processo designativo para um lugar, o signo toponímico não costuma ser objeto de estudo das aulas de português e é comum a ausência de conhecimento dos alunos a respeito da história do lugar onde vivem. Talvez esteja nesse desconhecimento dessa história revestida pelo nome próprio a desvalorização dos alunos quanto ao lugar onde vivem, estudam, trabalham.

Assim, a pesquisadora, na condição de professora de ensino fundamental de uma escola estadual mato-grossense, propôs estudar a história do bairro onde vivem os alunos da Escola Estadual Dom Bosco a partir de um estudo dos topônimos com base na pesquisa-ação.

Este trabalho está organizado em seis partes. A introdução em que se apresentam os objetivos e as motivações do trabalho; a caracterização do local de estudo; a fundamentação teórica deste estudo; os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa; os resultados da intervenção didática e análise dos dados; e considerações finais.

2. *Bairro Cristo Rei*

O Bairro Cristo Rei, antigamente chamado de Capão de Negro, hoje é formado por diversos Loteamentos e Residenciais, sendo o seu Centro formado pelos Loteamentos Vila Governador Fragelli e Domin-

gos Sávio, que por sua vez tiveram como origem de titulação "Cartas de Aforamento" emitidas pela Prefeitura.

O "Grande Cristo Rei" é uma das maiores regiões da cidade de Várzea Grande, situa-se próximo ao aeroporto e ao rio Cuiabá, sendo um dos bairros mais populosos do município. Por possuir uma ligação muito forte com a capital, o bairro era conhecido como "cidade-dormitório", visto que os trabalhadores empregados em Cuiabá lá moravam.

Atualmente, Várzea Grande tem 938.057 km² de extensão e possui 248.130 habitantes (IBGE, 2010) e forma com Cuiabá a região metropolitana mais importante do estado de Mato Grosso. Sua atual circunscrição geopolítica é formada por 06 distritos e 107 bairros. As localidades que representam os distritos são: a sede, Bonsucesso, Engordador, Pai André, Praia Grande e Souza Lima (IBGE, 2010).

A história de Várzea Grande mescla-se com a da capital Cuiabá e tem relação com a criação com a criação do campo de refugiados para abrigar paraguaios e protegê-los do ódio dos cuiabanos, em tempos de Guerra. Entre as habilidades dos presos paraguaios estavam o corte de carne e secagem bovina, assim como a fabricação de arreios e curtume. Essas atividades atraíam compradores à Várzea Grande, tornando seu povo famoso pela melhor carne seca da Província. Com o fim da Guerra, tanto os vendedores quanto os prisioneiros, bem como os soldados brasileiros, carnicheiros e lavradores, permaneceram no local. Com isso o povoado de Várzea Grande cresceu e a procura por produtos agrícolas e pecuários também.

O município foi criado pela lei estadual n.º 126, de 23 de setembro de 1948, de autoria do deputado Licínio Monteiro, no entanto, a sua data de fundação oficial é 15 de maio de 1867, no período provincial, quando era presidida por José Vieira Couto de Magalhães. O município foi desmembrado da cidade de Cuiabá e o Major Gonçalo Romão de Figueiredo foi nomeado primeiro prefeito.

Na década de 70, no período de mandato de Júlio Domingos de Campos, Várzea Grande recebeu grandes doações de áreas e incentivos fiscais de toda natureza, infraestrutura adequada e a vinda de diversos grandes grupos financeiros, fixando, assim, sua referência como "Cidade Industrial". Nesse período, uma famosa avenida na cidade – a Alameda Júlio Muller – ganhou ares de distrito industrial. A empresa Sadia Oeste instalou-se na região. Nas proximidades surgiu o Bairro Cristo Rei, o maior de Várzea Grande e celeiro de mão-de-obra local.

Os topônimos pesquisados e estudados pelos alunos da ‘*Escola Estadual Dom Bosco*’, sob supervisão da *Prof.^a Rafaele Arruda Aguiar*, e orientados pela *Prof.^a Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel*, estão localizados na COHAB *Dom Orlando Chaves*, COHAB *Dom Bosco* e COHAB *Cristo Rei*, pertencentes à região do bairro Cristo Rei, na cidade de Várzea Grande – MT, onde a escola encontra-se situada.

A Escola Estadual Dom Bosco foi fundada em 1991 e tem aproximadamente 570 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino, e está localizada na região central do Bairro Cristo Rei em Várzea Grande/MT. Atende a um alunado de perfil socioeconômico classificado entre classe média a baixa. O índice de evasão é médio e sob controle constante de gestão. Os pais participam da vida escolar dos alunos, principalmente no ensino fundamental I; os alunos do ensino fundamental II são muito incentivados a ingressarem no Instituto Federal de Mato Grosso em Cuiabá e, para tanto, precisam passar por um processo seletivo acirrado, por isso, nos últimos anos (8º e 9º), eles são muito cobrados pelos professores. de mais de três linhas e notas.

3. Toponímia e a Relevância Social

Dick (1990, p. 35-36) entende que, como ramo da Onomástica, cabe à Toponímia estudar a procedência da significação dos nomes dos lugares, considerando os aspectos geo-históricos, socioeconômicos e antroponímicos que deram origem aos nomes de lugares e suas subsistências. Seu campo não se limita somente ao aspecto linguístico ou etimológico, pois um topônimo sempre está relacionado à história e à cultura de uma localidade em estudo. Sendo o topônimo um resultado da cultura, ele:

- i) aponta a origem histórica de povos antigos e a localização, com precisão de sítios desaparecidos;
- ii) oferece descrições preciosas de relevos, apontando paisagens que já tenham desaparecido em decorrência da ação antrópica ou da natureza;
- iii) indica a localização de nomes de rochas, estruturas do solo, locais antigamente minerados;
- iv) aponta um amplo corpus de nomes de lugares que se refere à fauna atual ou desaparecida;
- v) fornece conhecimento sobre a vida religiosa, agrícola, etnológica, dentre muitos outros dados (SEABRA; SANTOS, 2012, p. 246).

O estudo da linguagem sob a perspectiva da Toponímia proporciona uma experiência de descoberta das ideias de um povo, bem como o conhecimento de sua cultura, históricos e detalhes de uma região e suas

características físico-geográficas. Como afirmam Faggion, Dal Corno e Frosi (2008), “os topônimos, ditos ou escritos, são importantes sinais que indicam a cultura, a história e a linguagem de um povo, pois fornecem informações a respeito das sucessivas gerações de uma localidade, das pessoas que lá nasceram, trabalharam e viveram, bem como os que mereceram algum tipo de homenagem”.

3.1. Topônimos e a Motivação Toponímica

O topônimo não é sempre a representação ideal de algo. Ele também não funciona como um símbolo dessa representação. Existem os que são descritivos puros e aqueles formados por descrições associativas, como os fatos temporários e circunstanciais que identificam um lugar ou acidente. Esses traços, mesmo não sendo ligados diretamente aos aspectos descritivos, não são menos importantes para o processo designativo desses acidentes (COSTA, 2016, p. 3).

Mesmo que a sociedade tenha o costume, desde os primórdios, de associar as manifestações de vida e do pensamento somente à influência do ambiente em que vive, a realidade se mostra diferente, já que designar nomes tem motivações variadas e algumas, inclusive, nem sempre são físicas. Muitas vezes estão relacionadas a aspectos culturais, históricos e à natureza dos acidentes nomeados.

Apesar de ser constante o surgimento de topônimos de maneira espontânea, há uma grande parte de topônimos que surgem pela responsabilidade de fundadores, em eventos formais, podendo estar inclusos em documentos oficiais. Este foi um dos anseios deste trabalho: o de poder encontrar nos arquivos de órgãos públicos documentos em que se constasse a motivação toponímica dos logradouros pesquisados, como as ruas que têm designação que fazem referência a acontecimentos e/ou personalidades marcantes da região, topônimos que retratam a história da região.

3.2. Taxionomias toponímicas por Dick

Dick, além de ser reconhecida como pioneira nos estudos taxionômicos toponímicos no Brasil, lançou uma tabela taxionômica brasileira em 1975, na qual apresentou um modelo taxionômico classificatório. Inicialmente, esse modelo apresentava 19 (dezenove) taxes toponímicas. Posteriormente, em 1992, a autora o reformulou ampliando o número de

taxes para 27 (vinte e sete) e dividindo-o em algumas categorias, sendo 11 (onze) de natureza física e 16 (dezesseis) de natureza antropocultural.

Em sua proposta de pesquisa, Dick (1990, p. 26) sugere um modelo adequado sob dois aspectos: físico e antropocultural. Tem-se, assim, a formulação de uma terminologia técnica, constituída do “topônimo”, que vem antecedido de outro elemento genérico que define sua classe onomástica. Esse elemento deve ser explicado com clareza para que sua escolha seja justificada. O primeiro termo do sintagma sempre se refere à sua classe genérica e o segundo termo à sua procedência do campo de estudo.

3.2.1. Taxonomias de natureza antropocultural

O modelo taxionômico de Dick compreende o aspecto físico e antropocultural. A classificação de taxonomia de caráter natural refere-se a corpos celestes, posições geográficas, cores, dimensões, espécies vegetais, minerais ou animais, acidentes hidrográficos em geral, formas de relevo, fenômenos atmosféricos e formas geométricas. Ao todo, a última versão do modelo apontava para 11 (onze) taxes de natureza física, as quais não serão expostas aqui, uma vez que o foco do estudo está centrado nas taxes de natureza antropocultural.

A classificação de taxonomia antropocultural refere-se ao psiquismo humano, tais como nomes de pessoas, espaços territoriais, indicativos cronológicos, expressões cristalizadas, habitações em geral, cultura material do homem, grupos étnicos, a termos de origem religiosa, fatos ou personagens históricos, vias rurais e urbanas, numerais, aglomerados populacionais, atividades profissionais, locais de trabalho e pontos de reunião e, por fim, a relações metafóricas relativas a partes do corpo humano ou de algum animal.

Assim, as taxionomias de natureza antropocultural, de acordo com Dick (1999, p. 114-286) são:

1. **Animotopônimos** ou **Nootopônimos**: são os topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, levando em consideração todos os aspectos voltados ao psiquismo humano.
2. **Antropotopônimos**: são todos os nomes de lugares em que se sobressaem os nomes próprios individuais, sejam em prenomes, sejam em apelidos de família. O que realmente caracteri-

za a categoria antropotoponímica é a utilização do nome individual como técnica de nomeação dos acidentes geográficos.

3. **Axiotopônimos:** são os topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais.
4. **Hierotopônimos:** referem-se a todos os topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças: cristã, hebraica, maometana e tantas outras pertencentes ao cenário religioso mundial. Os hierotopônimos foram divididos em duas subcategorias: hagiotopônimos que agregam os nomes de santos e santas dos escritos romanos; e mitotopônimos que tratam dos nomes de lugares que remetem a entidades mitológicas.
5. **Corotopônimos:** são os topônimos relacionados aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes.
6. **Cronotopônimos:** relacionam-se a indicadores cronológicos e são representados na toponímia pelos adjetivos: novo, nova, velho, velha.
7. **Ecotopônimos:** referem-se às habitações de um modo geral.
8. **Ergotopônimos:** esses topônimos se referem aos elementos de cultura material.
9. **Etnotopônimos:** topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas).
10. **Dirrematotopônimos:** topônimos constituídos por frases ou enunciados linguísticos.
11. **Historiotopônimos:** topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes.
12. **Hodotopônimos** ou **Odotopônimos:** topônimos relativos às vias de comunicação rural ou urbana.
13. **Numerotopônimos:** topônimos relativos aos adjetivos numerais.
14. **Poliotopônimos:** topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial.

15. **Sociotopônimos:** topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade como os largos, pátios, portos e praças.

16. **Somatopônimos:** topônimos empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou do animal.

Assim, as taxes buscam, segundo Dick (1990), “a recuperação semântica, a motivação e a identidade do topônimo em estudo servindo assim de fonte de pesquisas para as futuras gerações”.

4. Metodologia da pesquisa

Os dados apresentados neste trabalho são um recorte da pesquisa “Toponímia e ensino: um resgate sócio-histórico-linguístico-cultural”, desenvolvida no curso de mestrado profissional em Letras. O objetivo, aqui, consiste em analisar os topônimos de aspecto antropocultural dos elementos geográficos do bairro Cristo Rei, da cidade de Várzea Grande.

Para a realização deste trabalho, adotou-se a pesquisa-ação, uma vez que a natureza do problema exigia a colaboração ativa dos participantes para gerar mudanças positivas e melhoria na situação social deles. De acordo com Thiollent (1992), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica pensada e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo participativo e colaborativo.

A pesquisa centrou o estudo nos nomes dados aos acidentes humanos (ruas) da região do bairro Cristo Rei na cidade de Várzea Grande. Nesse sentido, buscou propiciar condições para que o aluno do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dom Bosco (localizada no referido bairro), por intermédio de atividades de estudo teórico e prático (pesquisa e classificação dos nomes dos logradouros), adquirisse conhecimento e conseguisse recuperar aspectos sociopolíticos e culturais da época em que se deu o processo de designação desses espaços, permitindo, assim, resgatar questões ligadas ao patrimônio cultural da comunidade em que está inserido.

O processo de coleta dos dados desenvolveu-se por meio de pesquisas nos órgãos públicos oficiais do município, como a Prefeitura Mu-

nicipal de Várzea Grande-MT, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, as Secretarias Municipais de Educação e de Cultura de Várzea Grande, a Biblioteca Pública Municipal de Várzea Grande e livrarias. Também envolveu o uso de um considerável volume de acervo bibliográfico, um estudo sobre a História de Várzea Grande, assim como a consulta a inúmeros sites - domínios da rede mundial de computadores - Internet, e a escuta de alguns moradores das COHABs onde ocorreu a pesquisa.

4.1. Procedimentos

O trabalho com a Toponímia no ensino fundamental II foi executado em etapas. Esse procedimento foi necessário para que o estudante primeiro tivesse uma noção básica do conteúdo que seria estudado, fosse familiarizado com o seu vocabulário específico e rebuscado, para, em seguida, consultar os mapas e realizar o inventário toponímico da região, seguida da catalogação e análise de resultados.

As etapas foram subdivididas da seguinte maneira:

Primeiramente, a professora responsável apresentou um roteiro de estudo resumido, porém objetivo, explicando passo a passo a forma como seria realizado o trabalho de pesquisa. Em um segundo momento, os alunos apreciaram o material que serviria como base para os estudos relacionados à pesquisa. O material era composto por atividades com conteúdo teórico e elucidativo acerca do assunto da pesquisa, ou seja, Toponímia/Antroponímia/Onomástica, vocabulários específicos, funções e objetivos de cada área, definição das taxionomias de Dick e conteúdos a-fins.

Ainda nessa etapa foi definido o objeto de estudo da Toponímia (o nome geográfico) e esclarecido que o referido designativo identifica (nomeia) e particulariza acidentes humanos (municípios, bairros, ruas, vilas, favelas etc.) e acidentes físicos (rios, serras, lagos etc.).

Também foram trabalhados com os alunos alguns procedimentos de pesquisa, como utilização de carta topográfica/mapa, elaboração de ficha de entrevista e preenchimento de ficha lexicográfico-toponímico.

Para que executassem as atividades, os alunos consultaram o material teórico resumido e adequado àquela fase escolar disponibilizado

pela professora. Assim, ao todo, foram realizadas oito atividades com os alunos na etapa de execução do projeto.

Após a etapa de familiarização com o conteúdo e realização de atividades para internalização do conhecimento, os alunos conheceram os motivos de realização do trabalho de pesquisa. Foi exposta a necessidade de inventário e catalogação dos logradouros tradicionais que junto a outros elementos ajudam a compor a história de uma civilização, além de contribuir para a manutenção de um patrimônio onomástico.

Antes de ir a campo, o aluno recebeu um prazo para a coleta dos dados, levando em consideração o raio de abrangência e o número de casas visitadas etc. Ainda houve um intervalo para acompanhamento do trabalho e esclarecimento de dúvidas ao longo do processo pela professora pesquisadora.

A turma foi dividida em 3 grupos, cada um responsável por uma COHAB e seus logradouros: Cohab Dom Bosco, Cohab Dom Orlando Chaves e Cohab Cristo Rei. O critério de criação dos grupos foi a residência dos membros na Cohab em que estivesse realizando a pesquisa, devido ao conhecimento comum que os pesquisadores e informantes mantêm em relação aos lugares (acidentes) selecionados para a pesquisa. Os que não moravam na região foram divididos por sorteio. Havia duas aulas semanais para estudo do tema da pesquisa.

A pesquisa iniciou-se com o levantamento da dimensão da zona a ser trabalhada e dos elementos geográficos a serem focados: ruas, vilas, praças etc. As questões a seguir foram consideradas para iniciar a pesquisa:

- a) O nome oficialmente registrado é o mesmo pelo qual o informante conhece o acidente?
- b) Que outros nomes o acidente em questão já teve/tem, além do atual? Os alunos pesquisadores, antes de entrar em campo, são orientados no estudo da localização geográfica dos locais de atuação em cartas topográficas, a preferência será utilizar a escala 1: 100 000¹. A partir daí o grupo:
 - 1) Identificou o seu lugar de atuação;
 - 2) Verificou se os dados constantes nos mapas estão completos e correspondem com o conhecimento que eles têm do local;

- c) Elencou os nomes geográficos dos lugares sobre os quais eles fizeram a pesquisa (entrevista);
- d) Registrou todas as divergências ou omissões que há nos mapas – se houver.

Na etapa seguinte, os alunos receberam a ficha modelo para a entrevista e o modelo da ficha lexicográfico-toponímica com instruções de preenchimento. O modelo de ficha lexicográfico-toponímica é o de DICK, elaborado especialmente para a realidade toponímica brasileira e adaptado pelos pesquisadores do Projeto Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS) à realidade de Mato Grosso do Sul. Assim, a elaboração das fichas seguiu o modelo do Projeto ATEMS adaptado ao contexto toponímico de Várzea Grande, Mato Grosso. Todas as fichas foram preenchidas pelos alunos da Escola Estadual Dom Bosco, computando 75 (setenta e cinco) no total.

O modelo adotado classifica os nomes dos topônimos a partir do significado da designação que lhe foi dada. Por exemplo, topônimos formados com unidades lexicais que se referem aos vegetais são classificados como *fitotopônimos* (Ex.: Rua das Flores (Cuiabá-MT)); os que se referem a nomes de pessoas, *antropotopônimos* (Ex.: Rua Orlando Chaves (Várzea Grande-MT)); relativos a nomes de pedras preciosas, *litotopônimos* (Rua Esmeralda (Várzea Grande-MT)) e assim sucessivamente.

Como procedimento para preencher a ficha lexicográfico-toponímica, consultaram-se dicionários de língua portuguesa e outros específicos, como o dicionário de nomes próprios (por meio de sites na internet), visto que houve uma grande incidência de topônimos classificados como *antropotopônimos* na pesquisa e o modelo de ficha reelaborado pelo projeto ATEMS sugere o significado dos nomes que deram origem aos topônimos.

A seguir, consta uma amostra de ficha lexicográfico-toponímica elaborada pelos participantes da pesquisa a fim de evidenciar a estrutura organizacional da ficha lexicográfico-toponímica do ATEMS, a qual foi adaptada ao contexto deste estudo toponímico (Ficha 1).

Ficha 1: Lexicográfico-toponímica – Avenida Dom Orlando Chaves.

Localização Cohab Dom Bosco	Município Várzea Grande – MT
Acidente Rua	Tipo de Acidente Humano
Designativo original Av. Dom Orlando Chaves	Designativo atual Manteve o designativo original
Topônimo Dom Orlando Chaves	Língua de origem Língua Portuguesa

Classificação taxionômica Axiotopônimo
Estrutura Morfológica do topônimo Composto
Entrada lexical Dom Orlando Chaves/ D. Orlando Chaves
Etimologia <i>Dom</i> - de acordo com o dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa (2008, p. 372), é o título de honra de alguns nobres e de personalidades importantes da igreja. <i>Orlando</i> - (Dicionário de nomes próprios): Significa “terra gloriosa”, “natural da terra gloriosa”. Orlando tem origem nos nomes germânicos <i>HrodlandeRuotlant</i> , formados pelos elementos <i>hrout</i> , que quer dizer “glória” <i>eland</i> , que quer dizer “terra”, de cuja junção resulta o seu significado “terra gloriosa”, por extensão, “natural da terra gloriosa”. Esse nome carrega consigo um sentimento de patriotismo, utilizado como forma de homenagear o local de nascimento. Tem origem germânica e é uma variante de Rolando, compartilhando, assim, do mesmo significado. Além do português, é bastante frequente nas línguas espanhola, italiana e inglesa. <i>Chaves</i> - Não há.
Fonte lexicográfica: https://www.dicionariodenomespropios.com.br AULETE, Caldas. <i>Dicionário Caldas Aulete de Língua Portuguesa</i> . Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.
Histórico Dom Orlando Chaves foi o responsável pela reforma e reconstrução da Catedral Metropolitana Basílica do Senhor Bom Jesus em 1968. Ícone religioso da região de Várzea Grande-MT.
Informações enciclopédicas Personalidade religiosa da região, instituiu vários seminários da jurisdição e criou muitas paróquias importantes, na região do bairro Cristo Rei, localizadas em Várzea Grande-MT.
Contexto Responsável pela criação do seminário mais importante do bairro Cristo Rei, na cidade de Várzea Grande-MT.
Fonte Mapa da Região Leste da cidade de Várzea Grande-MT.
Orientadora Prof ^a . Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel
Pesquisador Alunos do 9º ano – Escola Estadual Dom Bosco
Revisora Prof ^a Rafaelle Arruda Aguiar
Data da coleta do topônimo 2016

Fonte: Autora

Um documento fundamental na investigação toponímica é a carta topográfica. Os mapas permitem a localização exata e a delimitação precisa do espaço geográfico (e do topônimo) selecionado para pesquisa. Assim, esse foi um documento que os participantes aprenderam a manusear com a ajuda da professora pesquisadora e do professor de geografia, que explicou as relações estabelecidas pelas escalas e ainda a identificação dos elementos que constavam no documento, como as legendas.

Ao inventariar os nomes geográficos, os pesquisadores tiveram em mãos uma fonte para comparar as informações fornecidas pela população do lugar com as que constam nos mapas e puderam se certificar se os topônimos apresentados nos mapas ainda estavam vivos. Uma possibilidade era de que houvesse elementos da toponímia paralela do lugar, ou

seja, topônimos que não constassem no documento oficial, mas que fossem utilizados pelos habitantes do lugar. Por isso, havia a necessidade da pesquisa in loco.

5. *Análise quantitativa dos topônimos antropoculturais*

A análise quantitativa das fichas lexicográfico-toponímicas foi realizada a partir do conjunto de dados elaborados no procedimento de pesquisa, tendo como referência as Cohabs Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei.

A COHAB Dom Bosco faz parte da região do grande Cristo Rei e teve todos os seus topônimos levantados e fichados, sendo 13 (treze) no total. Desses treze nomes de logradouros, 11 (onze) são classificados como *Litotopônimos*, por serem designativos com nomes de pedras preciosas. Os outros dois logradouros foram classificados como Geomorfotopônimos, no caso da Rua Costa Rica; e, por último, o Hierotopônimo Av. Dom Orlando Chaves, designativo dado ao logradouro devido à homenagem feita a uma personalidade religiosa da região, que foi nomeado arcebispo de Cuiabá e realizou um feito em Várzea Grande ao construir o primeiro seminário da jurisdição. Além de ser conhecido como o apóstolo das vocações, criou muitas paróquias importantes na região do bairro Cristo Rei, localizado em Várzea Grande-MT. O gráfico 1 a seguir retrata de forma didática os dados numéricos apresentados.

Gráfico 1: Topônimos das COHABs Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei.



Fonte: Elaborado pela autora.

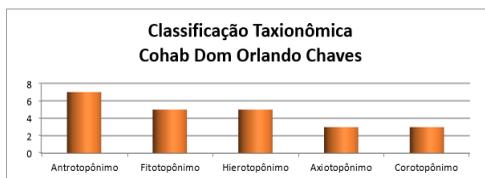
A COHAB Dom Orlando Chaves apresentou maior incidência de topônimos classificados como *Antropotopônimos*. São 07 (sete) logradouros com nome de pessoas consideradas de destaque à população da COHAB na época da designação. No entanto, não foram encontrados registros (Internet, livros, documentos) com informações detalhadas sobre

essas pessoas, são elas: Leonardo Mariano Garcia, Dirceu de Oliveira, Agnelo Venâncio de Souza, Alessandro Gomes, Honório Rodrigues e Valdir Lemes de Moraes. Na entrevista com moradores antigos, surgiram algumas elucidações, mas não foram encontrados registros que corroborassem as falas dos informantes. Foram encontrados 04 (quatro) registros de *Hierotopônimos*: Rua Padre Pio, Rua N.S. Aparecida, Rua do Imperador e Rua Padre Leo; e 01 (um) *hagiotopônimo*, Rua São Sebastião. Também foram encontradas 05 (cinco) incidências de *Fitotopônimos*, isso é, nomes que designam flores.

A pesquisa mostrou que o bairro é conhecido por abrigar diversas instituições católicas (seminários, faculdade de teologia, locais de retiros católicos etc.), disso decorrem as homenagens religiosas de cunho católico.

Ainda foram encontrados 03 (três) registros de *Axiotopônimos*: Rua Vereador Dito Souza, Av. Dr. Paraná e Av. Dom Orlando Chaves; e 03 (três) registros de *Corotopônimos*: Rua Amazonas, Rua Poconé e Rua Joinville. Esses são designativos escolhidos pelo presidente de bairro e respectivos representantes das COHABs à época de implantação da Lei do Arruamento, que modificou diversos nomes de ruas da região. Doutor Paraná, Dom Orlando Chaves e Vereador Dito Souza foram pessoas que marcaram a vida das pessoas em Várzea Grande, especialmente no bairro Cristo Rei. Dr. Paraná, segundo registro oral, foi um renomado médico antigo do Hospital e Maternidade Lírio do Vale, localizado no Cristo Rei. Já Dom Orlando foi uma personalidade religiosa muito importante para Cuiabá e Várzea Grande. Quando arcebispo de Cuiabá, em 1956, iniciou a construção do seminário no bairro Cristo Rei e, mesmo sob muitas críticas, conseguiu erguer essa obra de grande magnitude. Sua intenção era formar sacerdotes e o seminário realmente formou uma geração de pais cristãos, professores, profissionais liberais que contribuíram muito positivamente com o quadro social da região. No gráfico 2 a seguir, é possível observar detalhadamente os dados numéricos.

Gráfico 2: Taxionomias dos Topônimos da Cohab Dom Orlando Chaves.



Fonte: elaborado pela autora.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A COHAB Cristo Rei possui muitos topônimos classificados como Axiotopônimos. Foram encontrados 22 logradouros com nomes relativos aos títulos e dignidades que acompanham os nomes próprios individuais. São eles: Pres. Cerqueira Caldas, Pres. Luís Prado, Pres. Albano Osrio, Pres. Manoel Carvalho, Pres. João C. Pimentel, Pres. Manoel Negro, Pres. Pimenta Bueno, Pres. Ricardo Jardim, Pres. Albano Osório, Pres. Manoel Carvalho, Pres. Paulo Magessi, Pres. João Carlos, Pres. Luís de Albuquerque, Gov. Sampaio Rios, Gov. Silva Rondon, Gov. Antônio Leite, Pres. Cardoso Junior, Pres. João José, Pres. Helio Rego, Gov. Castro de Barros, Pres. Alencastro, Pres. José de Alencar. Vários registros que alimentaram essa base de dados históricos são pautados em relatos orais de moradores antigos, porque não foram encontrados documentos escritos e/ou arquivos virtuais que os comprovassem.

Além disso, há 02 (dois) sociotopônimos: Rua Professor Joel e Rua Professor Teotônio. Os nomes designados aos logradouros das COHABs do Bairro Cristo Rei foram escolhidos por presidentes de bairro junto a representantes dos loteamentos/COHABs, em virtude da Lei N.º 3.477/2010, que trata do arruamento da região. Em se tratando dos logradouros com nomes de professores, a única informação encontrada é a de que foi uma homenagem feita ao Professor Teotônio, ministro da educação em 1963, pelo governo de João Goulart.

Os nomes de presidentes e governadores que designam os topônimos homenageiam esses representantes políticos na época em que Mato Grosso era uma província do Reino do Brasil e, posteriormente, tornou-se Império do Brasil, tendo sido criada em 28 de fevereiro de 1821 a partir da Capitania de Mato Grosso.

Os dois logradouros com topônimos relacionados a nomes sagrados e efemérides religiosas são as Ruas Papa João Paulo e dos Anjos, sendo, então, uma homenagem a vossa santidade o Papa e uma demonstração de crença religiosa da população.

Os Antropotopônimos foram contabilizados em 13 (treze) designativos. Embora alguns nomes fossem de pessoas importantes para a região, já que designam as ruas de um dos principais complexos habitacionais da cidade de Várzea Grande, as histórias de algumas dessas pessoas não foram encontradas, como as de Joaquim Porfírio Filho, Rosa Leocádia de Moraes, Sebastiana Pereira da Silva, Jair Gomes, Manoel Cruz, Sebastião Pereira da Silva, Valdomiro Nascimento.

Os outros nomes classificados como Antropotopônimos pertencem a grandes escritores, estudiosos e poetas, demonstrando, dessa forma, que a taxionomia destaca todo um contexto social por trás da análise linguística. Quem denomina ou sugere um nome a um logradouro, está representando pensamentos de uma sociedade. Na COHAB Cristo Rei, percebe-se a grande incidência de Antropotopônimos, bem como de Axiotopônimos (Gráfico 3).

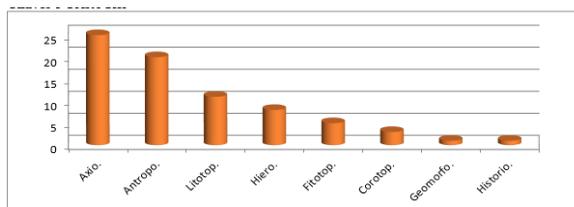
Gráfico 3: Taxionomias dos Topônimos da Cohab Cristo Rei.



Fonte: Elaborado pela autora.

As relações existentes entre história e toponímia são percebidas diretamente nos fatos que os nomes revelam (DICK, 1990). Em seu livro *A motivação toponímica e a realidade brasileira*, Dick explicita de forma clara que a partir do relevo geográfico pode-se elaborar um panorama histórico dos sucessivos povos que habitaram determinadas regiões e localidades. Desse modo, a Toponímia contribui sobremaneira para a identificação, de um ponto de vista linguístico, sobre os estratos humanos que passaram por tal território (DICK, 1990, p. 118).

Gráfico 4: Classificação Geral Taxionômica das Cohabs Dom Bosco, Dom Orlando Chaves e Cristo Rei.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme evidencia o gráfico 4, em Várzea Grande, os Axiotopônimos, assim como os Antropotopônimos, têm maior incidência, o que demonstra uma característica de valorização de antepassados da localida-

de e, dessa forma, refletem um resgate da memória daqueles que contribuíram para a construção do processo histórico e social da região.

3. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi analisar a toponímia de aspecto antropológico dos logradouros de três COHABs do bairro Cristo Rei, da cidade de Várzea Grande, localizada no estado de Mato Grosso. Esse objetivo insere-se num quadro de intersecção entre o estudo da toponímia e o ensino de língua portuguesa.

O ato de nomear pressupõe uma experiência seletiva e interpretativa que imprime no denominador uma carga de conceitos, valores, intenções e códigos a palavra (DICK, 1998, p. 101). Por isso, era importante que o estudante tivesse ciência do processo da construção histórica e cultural da cidade, por intermédio do conhecimento da motivação toponímica dos logradouros das COHABs estudadas.

No processo de sondagem inicial sobre o tema os próprios participantes perceberam que sabiam pouco (ou quase nada) sobre a origem da escola em que estudavam, ou sobre o bairro onde ela se localiza e a maioria dos alunos vive e estuda. Essa constatação serviu para instigar nos alunos a vontade de resgatar a história por trás da nomeação dos logradouros da região onde vivem.

Os participantes assimilaram rapidamente o propósito da pesquisa, embora paciência e atividades dinâmicas fossem imprescindíveis no processo de compreensão teórica e vocabular do tema. Eles vivenciaram os desafios de uma pesquisa-ação, como remarcação de entrevistas por causa da indisponibilidade dos sujeitos, em sua maioria, idosos, indisponibilidade de informações, dados insuficientes, alteração de cronograma etc. Em vários momentos de pesquisa de campo, os participantes encontravam os órgãos de portas fechadas em horário de expediente ou as pessoas que poderiam dar as informações necessárias estavam ausentes. No entanto, havia um compromisso firmado e o cronograma foi executado.

Durante a execução da pesquisa, quando estavam ambientados no contexto de investigação, os participantes puderam conhecer aspectos políticos desse processo de designação de logradouros. Em pesquisa na câmara municipal, descobriram que vários nomes de ruas das COHABs estudadas, assim como todos os nomes das ruas da COHAB Dom Bosco (Cohab cuja designação dos logradouros era toda composta por Litoto-

pônimos – nomes de pedras preciosas) foram dados em uma reunião de líderes das comunidades e do prefeito na época da Lei do Arruamento (Lei nº 3.477/2010 com respectivas alterações feitas pela Lei nº 3.625/2011). Aos líderes foram solicitados nomes para os logradouros que estavam sem designações ou com designações ilegais por homenagear pessoas, políticos ou personalidades regionais em vida etc.

Um dos achados da pesquisa que quebrou a expectativa dos participantes foi a quase inexistência da motivação toponímica dos logradouros. Sabe-se que a formação dos topônimos está ligada ao tempo, que o influencia e modifica. Assim, se a existência desses elementos não fizer parte da memória consciente de um povo, está passível de esquecimento o seu significado original (DICK, 1990).

Em algum momento de realização da pesquisa, a sensação dos participantes era de que Várzea Grande não tivesse história, pelo menos, documentada a respeito das ruas da cidade e essa designação não houvesse passado por um processo de decisão coletiva, mas resultasse apenas de decisão de uma minoria escolhida.

No entanto, os participantes conheceram uma característica cultural do lugar onde vivem a partir do resultado da pesquisa linguística com os topônimos. A grande incidência de antropotopônimos evidencia uma característica cultural do local no sentido de valorizar seus antepassados e utilizar a toponímia como instrumento de manutenção da memória daqueles que contribuíram para a construção do processo histórico e social da região.

Ainda a pesquisa alcançou outros resultados, como os de instigar a curiosidade e despertar a vontade dos alunos em pesquisar a história do lugar, onde vivem, dos fundadores e pioneiros, registrados nos Antropotopônimos, Axiotopônimos, Hierotopônimos e Sociotopônimos.

Além disso, projeto proporcionou desenvolvimento cultural e comunicativo aos participantes, com avanços significativos na oralidade, escrita e interpretação de textos. Aprenderam a consultar dicionários, a entender o léxico, a utilizar a internet para outros fins, como a busca de conhecimento cultural, histórico e geográfico. Enfim, foi um projeto em que o estudo se voltou para a realidade do aluno e, por isso, o interesse em aprender foi entusiasmante. Os alunos demonstraram bastante vontade de continuar suas pesquisas com membros da família, moradores antigos de outras regiões da cidade. As referências bibliográficas devem aparecer no final do texto, de acordo com a NBR 6022 da ABNT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei Complementar n. 31 de 11 de setembro de 1977*. Cria o estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?> Acesso em: 22 out. 2018.

COSTA, Luciana A. da C. *A motivação toponímica na escolha dos designativos de origem indígena do Estado de Mato Grosso do Sul*. 11p. (Artigo). São José do Rio Preto: UESP, 2016.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *Entre buritis e veredas: o desvendar da toponímia do Bolsão sul-mato-grossense*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Três Lagoas: UFMS, 2003. 264p

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. SP: Arquivo do Estado, 1990.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: Gráfica da FLCH/USP, 1992.

_____. *Atlas toponímico: um estudo de caso*. v. 6. São Paulo: Plêiade, 1996.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*: Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP. 1999a.

_____. “A Investigação Linguística na Onomástica Brasileira”. *Estudos de Gramática Portuguesa III*. Frankfurt am Main, v. III, p. 217-39, 2000.

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria. Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização. *Métis: história e cultura*. v. 1, n. 1 (2002). Caxias do Sul: Educ, 2008.

FERREIRA, João Carlos Vicente; SILVA, José de Moura e. *Cidades de Mato Grosso: Origem e significado de seus nomes*. Cuiabá: Memória Brasileira, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>. Acesso em: 24 out. 2018.

SILVA, Rodrigo da. *Monções revisitadas: patrimônio e cultura material*. 2011. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/revisita>. Acesso em: 25 out. 2018.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

**TRANSLINGUAGEM:
PARA ALÉM DAS LÍNGUAS AUTÔNOMAS²²⁰**

Gisele Ottoni Tamez da Costa (UEMS)

tamez.gisele@gmail.com

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

ruberval.maciell@gmail.com

RESUMO

O presente artigo traz um recorte da pesquisa de mestrado *Translinguagem: um levantamento dos estudos brasileiros*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa teve como objetivo principal construir um panorama acerca das pesquisas de translinguagem no Brasil no âmbito de produções de dissertações de mestrado e teses de doutorado. No desenvolvimento do trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica exploratória de natureza documental, em relação ao conceito e prática da translinguagem e a interação e comunicação para além das línguas autônomas. Os dados analisados evidenciaram que a translinguagem se constitui como mudança de paradigma nas abordagens de outros meios e modos de linguagem mais expansivos e sociais.

Palavras-chave:

Translinguagem. Translingualismo. Práticas translingües.

ABSTRACT

Translanguaging: beyond languages. This article presents an excerpt from the Master's research *Translanguaging: a survey of Brazilian studies*, developed in the Postgraduate Program in Letters, State University of Mato Grosso do Sul. The main objective of the research was to build an overview of research on translanguaging in Brazil, in the scope of the production of master's and doctoral thesis. In the development of the work, we used exploratory bibliographic research of a documentary nature, in relation to the concept and practice of translanguaging in addition to the interaction and communication beyond autonomous languages. Data analyzed shows that translanguaging constitutes a paradigm shift in the approach to other media and more expansive and social modes of language.

Keywords:

Translanguaging. Translingualism. Translingual Practices.

1. Introdução

Neste artigo, procuro discutir a translinguagem, enquanto conceito central, que nos convida a uma mudança de olhar pós estrutural. A perspectiva da translinguagem percorre contextos além-educação associando-

²²⁰ Neste artigo, tratam-se línguas autônomas e línguas nomeadas como sinônimas.

-se a comunicação semiótica na construção de significados e sentidos mais amplos nas inter-relações sociais. Dessa perspectiva, contextualizo o seu surgimento e como vem sendo definida e ressignificada por diferentes autores internacionais e nacionais.

2. Origem da translanguagem

Em 1994, Cen Williams, em um contexto de educação bilíngue, no país de Galês, utilizou o vocábulo *traswhei* pela primeira vez, referindo-se a uma pedagogia bilíngue específica, com a qual pretendia revitalizar a língua local como também em inglês.

Anos depois, em 2001, nos Estados Unidos, o termo foi traduzido para a língua inglesa como *translanguaging* por um dos seus colaboradores, Colin Baker, um estudioso da área da educação bilíngue. Esses estudos em contato com as pesquisas de Ofelia Garcia sobre a temática apresentaram como resultado um entendimento mais amplo e expressivo da translanguagem em múltiplas situações complexas de bi ou multilinguismos nas salas de aula em situações formais e informais de escolas públicas na cidade de New York.

Foi naquela cidade – onde centenas de culturas e línguas se encontram – que o conceito da translanguagem espalhou-se rapidamente, principalmente no contexto das salas de aula. Em um de seus primeiros livros, Garcia (2009, p. 44) considerou a translanguagem como ‘uma abordagem ao bilinguismo que não é centrada nas línguas, mas nas práticas dos bilíngues que são prontamente observáveis’²²¹.

De acordo com os estudos da autora, a translanguagem ultrapassa as noções de bilinguismo que pressupõem o conceito de uso de línguas em situações separadas, de forma autônoma e independente. Segundo Garcia, a translanguagem compreende as práticas sociais dos falantes em situações de comunicação, acessando diferentes recursos linguísticos e semióticos das línguas.

Assim, é possível afirmar que translanguagem é a maneira natural pela qual os bilíngues encontram modos criativos de se comunicarem e fazer sentido, escolhendo seu repertório linguístico mental. Por esse mo-

²²¹ [...] an approach to bilingualism that is not centered on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable. (GARCIA, 2009, p.44)

tivo não se restringe à sala de aula, constituindo-se em uma teoria e prática de linguagem comum para todos os interlocutores, inclusive os monolíngues, que necessitam escolher, de sua gramática mental, quais léxicos usarem conforme o contexto em que se encontram (GARCIA, REID, OTHEGUY, 2015, p. 284).

Dessa perspectiva, é importante considerar o prefixo *trans-* que compõe a formação/composição da palavra translinguagem, tendo em vista que dá ao sentido dessa palavra um caráter transformativo que “vai além”, evidenciando que os sujeitos pensam além das línguas de forma isolada. Considerar essa questão levou-me a melhor detalhar em um subitem o prefixo *trans-* e as perspectivas relacionadas a cada parte do vocábulo pelos autores mais envolvidos nos estudos da translinguagem.

3. Implicações do prefixo *trans-* e perspectivas translíngues

Como acima referido, antes de tratar especificamente da palavra translinguagem, considero importante explicitar a sua formação para compreender o que de fato significa sendo acrescida do prefixo de origem latina *trans-*. Recorro, para tanto, à gramática normativa no item em que trata da formação das palavras, principalmente em relação aos afixos que se subdividem em: prefixos e sufixos que constituem o processo de derivação nomeado de prefixal e sufixal. Dessa maneira, esse processo é resultado de um prefixo e um sufixo a uma palavra primitiva que, mediante essa união, tem o seu sentido alterado formando novas palavras que, de acordo com Cunha e Cintra (1985, p. 83-4) “conservam de regra uma relação de sentido com o radical derivante”, podendo sofrer mudança de classe gramatical.

De fato, o prefixo *trans-* possui diferentes sentidos: de movimento para além de, posição além de., como podemos observar nos exemplos a seguir:

Transnacional >> Que vai além das fronteiras nacionais.

Transamericano >> Que atravessa a América.

Transacionar >> Fazer transações ou negócios.

Em uma época de rápidas transformações ocasionadas pelo fenômeno da globalização, pelas constantes atualizações tecnológicas, bem como mudanças sociais e políticas, vários são os vocábulos encontrados denotando mudança e movimentação. Em se tratando dos estudos lingüís-

ticos e, de forma mais específica, da linguística aplicada, encontramos o vocábulo translinguagem constituído pelo prefixo *trans-* + linguagem enquanto prática social e pedagógica realizada no contexto das línguas adicionais, especialmente com a língua inglesa por falantes bilíngues.

Reconhecer que o indivíduo bilíngue se apropria de práticas complexas necessárias ao desenvolvimento da comunicação se constitui, portanto, em um convite a uma mudança de paradigma, que questiona os nossos conhecimentos quanto à sociedade e como nos relacionamos com a linguagem e o campo do ensino de línguas. A partir desse novo olhar, ‘a translinguagem é um ato utilizado por bilíngues de acessar diferentes recursos linguísticos ou vários modos do que é descrito como idiomas autônomos, a fim de maximizar o potencial comunicativo’²²² (GARCIA, 2009, p. 140, tradução minha). Desse modo, o prefixo *trans-* aponta para o transcender dos sistemas estruturados de uso das línguas.

Melhor dizendo, a translinguagem é um ato em que os estudantes usam a linguagem e o repertório bem como os aspectos semióticos quando necessitam se comunicar, sendo estimulados ao desenvolvimento da nova língua. Em outro artigo, a autora (GARCIA, 2015, p. 219) menciona que a translinguagem se constitui em uma prática fluida do linguajar, apontando para o seu aspecto transformador. “I.e. a translinguagem desafia a hierarquia das práticas linguísticas que consideram algumas mais valiosas que outras”²²³ (GARCIA, 2009, p. 140, tradução minha). Outros estudiosos, contemporâneos da autora que também compreendem que o termo seja mais coerente com a fluidez dessas práticas são Li Wei e Suresh Canagarajah. No entanto, esses estudiosos também justificam a sua preferência pelo uso do termo tanto pelo prefixo *trans-* como pelo radical e sufixo *-ing* em *linguaging*.

Antes de prosseguir, é importante ressaltar que o sufixo *-ing* na formação de palavras da língua inglesa tem mais de um sentido. Os principais, são, em primeiro lugar “Quando se refere a uma ação, atividade ou processo de maneira genérica”²²⁴ (COLLINS COBUILD ENGLISH

²²² Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages in order to maximize communicative potential. (GARCIA, 2009, p. 140)

²²³ i.e. it attempts to wipe out the hierarchy of languaging practices that deem some more valuable than others. (GARCIA, 2015, p. 219)

²²⁴ You often want to refer to an action, activity, or process in a general way. (COLLINS COBUILD ENGLISH GRAMMAR, 1990, p. 23)

GRAMMAR, 1990, p. 23, tradução minha), compreendendo o sufixo – *ing* como ação, no gerúndio, no sentido de continuidade de algo que esteja acontecendo: *Translanguaging*, isto é, translinguando. Um segundo sentido é aquele que identifica esse sufixo como atividade ou processo *translanguaging is what bilinguals do*. (A atividade da translanguagem é o que bilíngues fazem), ou seja, a ação/prática ao se comunicar fazendo sentido. Vale ressaltar que, com o acréscimo do sufixo *-ing*, em sua formação, o vocábulo translanguagem, neste caso, muda de classe gramatical, funcionando como um substantivo, ou seja, o gerúndio na língua inglesa, sempre formado com o sufixo *-ing*, também constitui função de substantivo de acordo com o sentido da frase.

Em seu livro, Canagarajah (2013) preferiu adotar e usar o termo *Translingualpractice* ao invés de *Translanguaging*, pois, “a prática translíngue captura os processos subjacentes comuns e as orientações motivadoras destes modos comunicativos”²²⁵ (CANAGARAJAH, 2013, p. 14, tradução minha). Em outro momento, Canagarajah menciona que²²⁶:

O termo prática translíngue melhor reflete o uso dinâmico da língua e mais precisamente captura o sentido de como os recursos semióticos do repertório de alguém ou em sociedade interagemois de perto, se tornando parte de um recurso integrado e aumentam e reforçam o outro (CANAGARAJAH, 2013, p. 16) (tradução minha)

Outro ponto em relação ao uso do termo *Translingual* ou Translíngue defendido por Canagarajah, compreende que, diferentemente da translanguagem pela perspectiva educacional, a prática translíngue valoriza as práticas sociais dosbi/multilíngues, articulando modos e sistemas semióticos como formas criativas que se adaptem às necessidades dos interlocutores.

O autor afirma que quando as línguas entram em contato, há maior possibilidade de interação e comunicabilidade entre os sujeitos. Abre espaço, assim, para resultados imprevisíveis ao longo da negociação de sentidos. É importante ressaltar que a prática translíngue é caracterizada pela disposição comunicativa dos indivíduos ao se ajustarem à diversidade, sensível às diferenças de poder que vão além da eficiência. Em um

²²⁵ [...] translingual practice to capture the common underlying processes and orientations motivating these communicative modes. (CANAGARAJAH, 2013, p. 14)

²²⁶ Suggests the term translingual practice better reflects dynamic language use and more accurately captures how “the semiotic resources in one’s repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. (CANAGARAJAH, 2013, p. 16)

mundo cada vez mais globalizado e em espaços mais cosmopolitas, comuns são as situações de contínua sociabilização. Nota-se, dessa maneira, que essas ideologias tratam da comunicação, partindo de diferentes interesses sociais.

Em seu artigo, *Translingual Practice as Spatial Repertoires. Expanding the Paradigme beyond Structuralist Orientations* Canagarajah (2017) apresenta o *translingualism* (translingualismo), justificando o prefixo *trans-*, além das práticas comunicativas verbais e da interação, gerando novas gramáticas e significados, além de transcender as línguas autônomo-se suas estruturas separadas.

Assim, o autor emprega vocábulos similares como práticas translíngues e translingualismo e nos convida a considerar que as práticas comunicativas não ocorrem apenas com recursos verbais, ponderando que o translingualismo se apresenta em situações mais móveis, expansivas, situadas e holísticas.

Fundamentada nos três precursores internacionais da translinguagem e nos motivos pelos quais aprovam o prefixo *trans-*, procedo a reflexões sobre a translinguagem e porque essa abordagem é valorizada, cada vez mais, em um mundo de complexas possibilidades de produção de sentido que vai além das línguas autônomas.

4. Conceito e fundamentos teóricos

Translanguaging ou a translinguagem, como já referido, vai além dos sistemas ou idiomas, preocupando-se com o sentido multissensorial no recurso de negociação de sentido (*meaning making*). Ofélia Garcia (2009) considera que além de capacitar a compreensão, em sua origem, a prática da translinguagem dá apoio ao desenvolvimento bilíngue, possibilitando a visão de que bilíngues ou multilíngues usam características de um sistema linguístico único ou repertório linguístico em contextos de comunicação, privilegiando *performances* bilíngues e não monolíngues.

Para uma melhor compreensão dessa perspectiva, as autoras Vogel e Garcia (2017) apresentam três fundamentos teóricos para a translinguagem na educação bilíngue. A primeira, já mencionada, é de que os indivíduos bilíngues ou multilíngues se comunicam apropriando-se de características de um único sistema linguístico e não de diferentes sistemas. A segunda propõe a perspectiva de que o bi ou multilinguismo pri-

vilegia este sistema único, acima de linguagens nomeadas. O que evidencia o terceiro fundamento teórico, é a expressão da linguagem sem preocupações ligadas à geografia, à classe social, ao gênero, entre outros aspectos característicos da hierarquização colonial de línguas nomeadas e seus efeitos de injustiça educacional e social. Ademais, reconhece os efeitos da linguagem nomeada socialmente construída com suas concepções de línguas puras e ideologias concernentes à raça, classe e superioridade de gênero, aspecto este preocupante ao considerar os efeitos aos falantes de línguas minoritárias.

Ao expandir mais a respeito dos aspectos teóricos quanto a um único sistema linguístico, a translíngua traz, de acordo com Garcia (2009), um novo olhar ao bilinguismo. Afirma que o bilinguismo é dinâmico e a língua não é autônoma, fazendo com que o bilíngue ou multilíngue transite entre as línguas do seu repertório linguístico, em um único sistema integrado, selecionando o que será usado no momento da comunicação.

Essa percepção holística foi proposta inicialmente por Grosjean (1982), pesquisador em bilinguismo e psicolinguística. No final do século XX, pesquisadores começam a modificar as suas concepções quanto ao conceito de bilíngue, vigente na época, que se constituía por dois monolíngues em uma só pessoa. O bilíngue passa a ser visto como altamente hábil no uso de mais de uma língua, no entanto, sem a competência em ambas as línguas de modo igualitário. Na visão holística, há uma coexistência das duas línguas e a fluidez entre essas línguas sucede conforme as necessidades do bilíngue em seu cotidiano. Com essa nova visão, estudos com os bilíngues passam a ser conduzidos a partir do repertório linguístico e do seu uso conforme as convivências e os contatos em diferentes momentos da vida.

5. Aspectos pedagógicos

Estudiosos da translíngua, Garcia (2009) e Wei (2017), reconhecem-na como uma teoria prática social e pedagógica nascida da observação em sala de aula, com o objetivo da revitalização do idioma galês. O que define a translíngua é a permissão dada ao aluno de praticar seu repertório linguístico em ambas as linguagens. Dessa forma, dá sustentação ou apoio e compreensão ao idioma ou dialeto menos conhecido ou usado em um determinado contexto, reconhecendo a translíngua como uma prática pedagógica.

Ademais, analisada pela perspectiva de prática pedagógica, a translinguagem valoriza o aluno e suas práticas comunicativas acima da sua língua. Desse modo, dá atenção à sua criatividade durante os seus atos comunicativos ao incorporar suas práticas linguísticas familiares à nova língua, ajudando-o a reconhecer as diferenças e desenvolver as suas habilidades linguísticas e acadêmicas.

Poza (2017) afirma que a translinguagem na literatura tem sido mencionada como termo que descreve a prática de bilíngues e desafia conceitos anteriores de linguagem como também especificamente proporciona a equidade escolar com estratégias pedagógicas mais socioculturais. O autor segue definindo que essa preocupação explícita com a justiça social e desigualdade linguística são a maior distinção entre a translinguagem e outros termos similares. Há uma preocupação com os direitos e oportunidades dos que são linguisticamente oprimidos.

Como prática pedagógica, valoriza o idioma do aluno permitindo e até encorajando-o a usar e expressar-se em sua língua materna (Poza, 2017). Contudo, até hoje, a injustiça é perpetuada quando estudantes são obrigados a um desempenho escolar igual aos demais em situações de uso de apenas uma língua padrão, ou seja, realizando atividades acadêmicas com menos da metade de seu repertório linguístico. A translinguagem desafia a ideologia monoglósica que permeia políticas educacionais valorizando o bilinguismo como um recurso e não um problema.

Conforme veremos no próximo subitem, a importância do prefixo *trans-* nos conduz a analisar práticas mais dinâmicas e expansivas de comunicação que vão “além de” línguas autônomas.

6. Prática Social: as perspectivas fluidas de construção de sentidos.

A multiplicidade das línguas e a interação e experiência de seus interlocutores apontam para um número crescente de estudos de outros autores e suas ideologias.

Como exemplo temos Canagarajah (2011), que usou o termo *codemeshing* para descrever práticas em que diferentes línguas são usadas na escrita em cursos acadêmicos. O termo refere-se ao uso de palavras estrangeiras com fins retóricos, ou seja, não implica que o usuário seja fluente naquela língua, mas conheça alguns termos do cotidiano e use-os para falar algo retoricamente significativo. Para uma melhor ex-

planação de *codeswitching*, *code-mixing* e *code-meshing* ver Rocha e Maciel (2020, p. 17-18).

Otsuji e Pennycook (2010) mencionam metrolingualismo referindo-se às práticas de multilíngues observadas em centros urbanos. No entanto, contrastando os modos mencionados com a translíngua, distinguimos que todos são pautados no uso de duas línguas nomeadas ou dois códigos separados, enquanto a translíngua se apropria da comunicação além-línguas socialmente nomeadas.

Garcia (2009), com alunos imigrantes da América Latina, e Wei (2011), no Reino Unido, com alunos de origem chinesa, contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento sobre a perspectiva fluida da translíngua e juntos, produziram e produzem artigos e publicações de livros quanto aos diferentes contextos bilíngues.

Como resultado dessas experiências, os autores juntos expandem o significado do prefixo *trans-* conforme mencionado na introdução de seu livro com as seguintes considerações quanto a novos aspectos a ele relacionados: primeiramente o *transcender* dos sistemas e espaços, as práticas fluidas que se estendem entre e além das línguas e sistemas educacionais no *meaning-making* conforme os diversos modos e subjetividade. Em segundo lugar, o seu poder *trans*-formador no desafiar das políticas tradicionais para aquela que dá voz ao outro muitas vezes silenciado. Transformador nos diferentes níveis da subjetividade – do cognitivo e estruturas sociais aos de direitos humanos linguísticos e por último, o aspecto *trans-* disciplinar, considerando que as análises de linguagem e o fazer sentido na educação nos conduz à reflexão de que o papel da linguagem na interação e comunicação abrange aspectos da socialização desse modo, transdisciplinar.

Concomitantemente, o termo prática translíngua – referindo-se às práticas híbridas de comunicação – surgiu e passou a ser usado por Canagarajah (2013) considerando que a comunicação e o fazer sentido não se restringem a fala de uma língua nomeada, mas sim a diferentes meios semióticos. O comunicar constitui-se assim em um ato performativo constituído por gestos, movimentos físicos de corpo e face, pela postura e gestos, arranjos físicos e ambiente material. Ademais, considera a ecologia do contexto, em que os participantes e os textos são levados em consideração no fazer sentido. Para o autor, a prática translíngua sugere um ato mais amplo e dinâmico.

Essa orientação reforça a noção de que a comunicação ocorre além da língua, mediante diferentes modos e recursos materiais, semióticos e multimodais conforme o contexto e o ambiente em que os sujeitos estejam envolvidos. Essa expansão do conceito da prática translíngua para repertórios envolvendo o espaço e o tempo é o que Canagarajah (2017) denomina de translanguagem. O translanguagem ultrapassa os recursos verbais, considerando ser necessário avaliar outros recursos semióticos e modalidades que também participam da efetiva comunicação.

Diante de considerações como essas e do panorama de mudanças providas ao longo da história no estudo da linguagem, a sua relação com as práticas sociais atuais, são de grande interesse. Essa perspectiva transcende as línguas nomeadas como um meio na busca por melhores práticas sociais à co-construção da comunicação, envolvendo outros recursos linguísticos-semióticos.

Diante do exposto – com um olhar voltado para as práticas sociais da linguagem e ao encontro entre a diversidade de indivíduos e contextos também superdiversos, estudados por autores que, iniciaram e vêm desenvolvendo relevantes estudos sobre a translanguagem – chego ao fim deste item para apresentar o que pensam e pesquisam os autores brasileiros sobre essa perspectiva que possibilita o uso das práticas translíngues.

7. *Estudiosos nacionais e suas considerações quanto à translanguagem*

A contemporaneidade vem marcada por transformações aceleradas em todas as esferas da vida humana. Nas relações, nas ciências e principalmente na era digital. Nesta perspectiva, estão os diversos fatores que influenciaram a mobilidade humana e a facilidade de comunicação entre as pessoas com os avanços da internet, gerando reflexões de estudiosos atrelados às diversas áreas do cotidiano.

Há um crescente interesse nessa área, tendo em vista a publicação de artigos, principalmente de autoria dos estudiosos Doutora Claudia Rocha Hilsdorf (Unicamp), Doutora Maria Inez P. Lucena (UFSC) e Doutor Ruberval Franco Maciel (UEMS).

Rocha e Maciel (2015) reconhecem a necessidade de questionar a noção de língua e linguagem e suas implicações na educação linguística como também nas relações humanas. Em consonância com autores como Garcia (2009) e Canagarajah (2013), contestam os modelos monolíngues

a favor de práticas translíngues e abordagens mais condizentes com a realidade contemporânea. Os autores reconhecem língua como ‘ação e prática’, como também para representar a natureza fluida e interconectada dos repertórios linguísticos que marcam as relações entre as pessoas’ (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 431). Convidam a uma postura crítica quanto ao uso da linguagem de acordo com o contexto específico e objetivos particulares, reconhecendo a necessidade de preocupar-se com as relações humanas, a comunicação e o bem estar do outro mediante a pluralidade em era de globalização.

Ainda, comentando sobre essas mudanças sociais decorrentes da complexidade e da superdiversidade decorrentes dos fluxos transnacionais, ao avaliar como a comunicação humana também é impactada pelas tecnologias, em discussão recente quanto à formação e prática docente, os autores Rocha e Maciel (2019) contemplam além da abrangência das práticas multimodais e argumentam:

Diante da intrínseca relação entre as ideologias linguísticas e a reprodução das desigualdades dentro e fora do âmbito educacional, julgamos pertinente discutir interseções entre perspectivas e teorizações que se propõem a romper com os padrões lineares e homogeneizadores frente à língua/linguagem, cultura, conhecimento, como é o caso das abordagens multimodais e translíngues, bem como das teorias de letramentos, a fim de ampliarmos esse debate e possivelmente contribuir para movimentos de ruptura e transformação no campo da educação linguística contemporânea. (ROCHA; MACIEL, 2019, p.124)

Nessa vertente, os autores defendem a ideia da ampliação das ideologias linguísticas para além do cenário da educação a outras práticas comunicativas, considerando que as experiências com línguas/linguagens ocorrem em diversos contextos sociais e culturais e abrem espaço para possibilidades diversificadas de interações e práticas de linguagens bastante dinâmicas que rompem com as formas rígidas e limitadas da ideologia monolíngue das línguas autônomas.

Assim, superadas as reflexões quanto à origem e rumo das perspectivas da translíngua e do contexto da educação de linguagens, os estudiosos passam a considerar outras formas de manifestações de linguagem. Compreendem que toda forma de interação humana e todo processo de construção de sentidos é linguagem em favor da comunicação.

Nesta perspectiva, ponto importante é abordar as questões semióticas que compõem as práticas translíngues. Conforme mencionado, o prefixo *trans-* no transcender das práticas de línguas nomeadas convida à observação das diferentes representações, significados e interpretações

transmitidos ao considerar tudo que está a nossa volta, ou seja, em nossa paisagem linguística, pois transmitem – por meio de signos, símbolos e imagens tradicionais e digitais entre outros – os significados que se constituem em meios e modos de comunicação.

Outro aspecto que merece destaque é o que diz respeito à prática da comunicação em zonas de contato. Em relação a esse aspecto, Rocha e Maciel (2015), alinhados às ideias de Canagarajah (2013, p. 69), afirmam que:

[...] as pessoas adotam “estratégias de negociação, a fim de alinhar uma diversidade de códigos semióticos”, passando a construir, de modo situado, em meio a conflitos e assimetrias, “uma forma híbrida” de comunicação, que mistura diferentes línguas e linguagens, ao mesmo tempo em que sinaliza subjetividades e identidades. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 430)

Os autores, ressaltam, ainda, que:

A perspectiva multimodal encontra-se intimamente relacionada ao campo da semiótica social. A mudança na paisagem semiótica contribuiu para a visibilidade da multimodalidade como fenômeno da comunicação contemporânea. O que era considerada uma função acessória nos estudos de texto, discurso, sentido como aspectos não verbais e sub analisadas tem ganhado destaque e validação na academia. (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 128)

Desse modo, a translíngua expande a visão de língua em reconhecer como os diversos recursos semióticos transcendem a comunicação por meio de repertórios sociais – os espaços sociais onde os diversos recursos semióticos, objetos e o espaço interagem. Por esta perspectiva, compreendemos com Pennycook (2017) que a translíngua ultrapassa línguas nomeadas, considerando as inúmeras possibilidades semióticas presentes em uma paisagem linguística nesse relacionamento.

Assim, como professora-pesquisadora, apreendi que a translíngua produz uma educação transformadora e comprometida com a educação linguística, voltada à sensibilidade e empatia humana entre professores e alunos. Assim, rompe com propostas monolíngues e autoritárias, criando uma atmosfera de transformação mais democratizadora e criativa durante a aprendizagem. Na compreensão de Rocha e Maciel (2019)

A educação, de natureza política e transformadora, demanda abordarmos a língua também a partir de um enfoque transgressivo, que possibilita rupturas com visões de língua/linguagem de bases predominantemente estruturalistas. (ROCHA; MACIEL, 2019, p. 121)

Muitas dessas reflexões e afirmações desses estudiosos se apresentam no estudo intitulado, *Translinguagem: um levantamento dos estudos brasileiros*, defendido por Costa (2020), da Universidade Estadual de MS (UEMS), que teve como escopo, analisar as diferentes perspectivas abordadas em pesquisas nacionais mediante uma inter-relação às dimensões propostas por Canagarajah (2017). Essa pesquisa trouxe considerações que possibilitam compreender as diferentes concepções de linguagem além-códigos distintos e autônomos. Ampliam a nossa compreensão de como a diversidade de recursos semióticos e práticas linguísticas emergem para que uma comunicação ocorra.

As pesquisas elencadas e desenvolvidas por autores brasileiros, demonstram a preocupação e o interesse desses estudiosos em investigar questões de comunicação em variados contextos. Como exemplo, em relação ao translingualismo, Maciel e Rocha (2015), já salientavam que

É um conceito que tem ganhado força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, as linguagens e a outros recursos semióticos. (MACIEL; ROCHA, 2015, p. 425)

Os autores (2019) mencionam como a comunicação e a aprendizagem estão intimamente interligadas e são, portanto, ‘processos que se (re) constroem no âmago da produção de sentidos’ (p. 127), tendo em vista que a capacidade de comunicação está presente na vida de todo ser humano.

Desse modo, os conhecimentos e reflexões concernentes aos dados encontrados contribuem com as questões pertinentes a ações pedagógicas, bem como para que entendamos as práticas sociais em uma realidade de constantes transformações no modo de nos comunicarmos.

Ainda, as pesquisas levantadas fora do ambiente educacional, refletem o que o autor Canagarajah (2017) refere como ‘mudança de paradigma’ nas análises e abordagens de outros meios e modos de linguagem mais expansivos e sociais. Ao sintetizar as ideias do autor, Rocha (2019) assevera que

Canagarajah (2017) afirma que as ideologias neoliberais levam a uma forma redutiva de comunicação motivada, principalmente, pelas noções de instrumentalidade e eficiência, enquanto que, em sua versão expansiva, as práticas translíngues favorecem o multilinguismo crítico sendo substituídas por um enfoque translíngue, socialmente situado, ideologicamente estratégico e ecologicamente orientado. (ROCHA, 2019, p. 27)

Assim, compreendo que mobilidade humana e globalização nos apresentaram às questões de mescla entre as línguas, de um constante contato e de transculturalidade semelhante a outras partes do mundo.

8. *Considerações finais*

Assim, concluo que a translinguagem é mais que uma teoria, método, conceito ou pedagogia. A temática continua se expandindo em direção à noção pós humanista ou novo materialismo, tratando a comunicação como abrangente “envolvendo diferentes recursos semióticos como também inclui o ambiente ecológico, objetos e outras coisas materiais”²²⁷. Todos que auxiliam na compreensão de como “o tempo e o espaço moldam a noção de linguagem”²²⁸ (ROCHA; MACIEL, 2020, tradução minha).

Desse modo, pude constatar e compartilhar como a orientação translíngue se manifesta e vai além das línguas autônomas, beneficiando a tudo e todos os envolvidos na comunicação, pois se preocupa com a construção de sentidos sem “menosprezar a estrutura linguística” (ROCHA; MACIEL, 2019, p.138).

Por fim, essa abordagem expansiva além-línguas demonstra como o viver na contemporaneidade é repleto de interações complexas e que a prática da translinguagem faz parte de todo aspecto de interação entre as pessoas mediante a negociação de sentidos, habilidade fundamental da comunicação humana

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, p. 1-28, 2011.

_____. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York & London: Routledge, 2013.

²²⁷ Involving a lot of different semiotic resources but also including the ecological environment, objects, and material things. (ROCHA; MACIEL, 2020, p. 21)

²²⁸ Time and space shape language. (ROCHA; MACIEL, 2020, p. 25)

_____. Translingual Practice as Spatial Repertoires. Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018. Published 13 nov., 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/31/4626948>. Acesso em: 15 ago. 2019.

COSTA, Gisele Ottoni Tamez da. *Translinguagem: um levantamento dos estudos brasileiros*. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. 153f.

CUNHA, Celso F.; CINTRA, Luís F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

_____. Language policy. In: J. D. Wright (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, v. 13. Oxford: Elsevier, p. 353-9, 2015.

GARCIA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSJEAN, Francois. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982. 370p.

MACIEL, Ruberval, ROCHA, Claudia. Diálogos sobre prática e pesquisa translíngues: entrelaçando visões com Suresh Canagarajah. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 7-31, Universidade Federal do Paraná, 2020.

OTHEGUY, Ricardo, GARCIA, Ofeliae REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307. 2015.

OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi:10.1080/14790710903414331>. 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14:3, 269-282. <https://doi:10.1080/14790718.2017.1315810>. 2017.

POZA, L. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, v. 6, n. 2, p. 101-

28, 2017. Disponível em: http://escholarship.org/uc/ucbgse_bre. Acesso em: 20 jun. 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA*, v. 35, n. 4, e 2019350403, São Paulo, 2019.

ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval. Ensino de língua estrangeira como prática transgênea: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, v. 31, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: Diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs). *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*. Campinas: Pontes, 2019. p. 117-44

SINCLAIR, John (Ed.). *Collins COBUILD English Grammar*. Harper-Collins Publishers, London and Glasgow, 1990.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. In: NOBLIT, G.; MOLL, L. (Eds). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/. Acesso em: 08 maio 2019.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Acesso em: 23 jun.2018.

**UM PANORAMA FONÉTICO-FONOLÓGICO
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS**

Ione Barbosa de O. Silva (UESB)

iboliveira@hotmail.com

Vera Pacheco (UESB)

vera.pacheco@gmail.com

Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB)

adriana.lessa@uesb.edu.br

RESUMO

Considerando que a fonética e a fonologia são áreas da linguística capazes de descrever as unidades que formam o componente sonoro do sistema linguístico de qualquer língua natural, buscamos neste artigo descrever os aspectos fonético-fonológicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua de modalidade gesto-visual. Entendemos que mesmo em uma língua sem som, a fonética e a fonologia dão conta de estudar a substância da expressão das línguas de sinais, a saber, a imagem visual. Dessa forma, pretendemos revisitar a bibliografia que trata dos estudos sobre fonética e fonologia nas línguas de sinais, sobretudo da Libras, a fim de traçar um panorama das pesquisas existentes nessas áreas de estudo. Intencionamos ainda identificar as unidades mínimas que formam o sinal e apresentar dois modelos fonético-fonológicos da língua, o modelo de Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019). Como resultados, identificamos que, apesar de importantes pesquisas já realizadas, essas áreas, sobretudo a fonética, constituem um campo escasso de investigação. Ainda não foi traçado na Libras uma descrição minuciosa dos aspectos físico-articulatórios das unidades que compõem o sinal. Sendo, portanto, necessária uma análise mais refinada dos aspectos fisiológicos da Libras.

Palavras-chave:

Fonética. Fonologia. Libras.

ABSTRACT

Considering that phonetics and phonology are areas of linguistics can be of describing the units that form the sound component of the linguistic system of any natural language, in this article we seek to describe the phonetic-phonological aspects of the Brazilian Sign Language – Libras, a language gesture-visual mode. We understand that even in a language without sound, phonetics and phonology can be to study the substance of the expression of sign languages, namely, the visual image. In this way, we intend to revisit the bibliography that deals with studies on phonetics and phonology in sign languages, especially in Libras, in order to outline an overview of existing research in these areas of study. We also intend to identify the minimum units that form the sign and present two phonetic-phonological models of the language, the Liddell and Johnson (1989) *Hold-Movement* model and the Lessa-de-Oliveira MLMov unit (2012; 2019). As a result, we identified that, despite important research already carried out, these areas, especially phonetics, constitute a scarce field of investigation. A

detailed description of the physical-articulatory aspects of the units that make up the signal has not yet been drawn up in Libras. Therefore, a more refined analysis of the physiological aspects of Libras is necessary.

Keywords:

Libras. Phonetics. Phonology.

1. Introdução

Tradicionalmente, entende-se Fonética e Fonologia como ciências que estudam os sons das línguas, mas ao nos referirmos às línguas de sinais, poderíamos pensar que tais ciências não dão conta de analisar línguas que não têm sons, no entanto, é tranquilamente possível essa análise, já que a fonética e a fonologia estudam a substância responsável pela produção da fala em determinada língua. No caso das línguas orais, essa substância é o som e nas línguas de sinais, o gesto.

Apesar de Saussure (2012 [1916]) não apontar as línguas de sinais em seus estudos, o mestre de Genebra assegura que os movimentos fonatórios não constituem a língua, pois de nada serviriam os sons se não existisse a língua. A língua está para além da sonoridade, sendo, portanto, possível de se apresentar também em uma modalidade visual e ser estudada pela fonética e fonologia.

Dessa forma, entender as unidades que compõem a fala, ou seja, seus aspectos físicos, e a sua organização em um sistema que constitui uma língua de modalidade gesto-visual é tão complexo quanto às línguas orais, por isso, como outras áreas da linguística, a fonética e a fonologia da Libras são áreas bastante profícuas a serem exploradas.

Nesse sentido, este trabalho apresenta um breve panorama acerca dos aspectos fonéticos e fonológicos da Libras. Para tanto, objetivamos investigar o nível fonético-fonológico dessa língua; identificar as unidades mínimas que formam o sinal e apresentar dois modelos fonético-fonológicos da língua, a saber, o modelo de Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019).

Tendo em vista que a Libras é uma língua pouco conhecida, com este trabalho de descrição linguística, pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento fonético-fonológico dessa língua, como também ampliar os estudos linguísticos das línguas naturais. Ressaltamos a importância de um trabalho dessa natureza para a comunidade lingüís-

tica dos surdos, inclusive no tocante a seu fortalecimento. Além disso, também poderá contribuir com o ensino da Libras, pois quanto mais conhecimento se tem de uma dada língua, bem mais preparados estarão os profissionais para ensiná-la.

Isto posto, consideramos pertinente trazer na primeira seção, com base nas propostas e análises existentes acerca da fonética e fonologia das línguas de sinais, uma discussão a partir da qual se dão os estudos nessas áreas; nas seções seguintes, apresentaremos o sistema fonético-fonológico da Libras, a partir da análise dos chamados parâmetros: Configuração de Mãos (CM), Locação (L), Movimento (M), Orientação da palma (Or.) e Expressões Não Manuais (ENMs), além de fazer um paralelo com dois modelos fonológicos, Suspensão e Movimento e a ML-Mov; e por fim, apresentaremos nossas considerações finais e perspectivas de análises futuras.

2. Fonética e fonologia nas línguas de sinais

Embora estejamos falando de uma língua de modalidade gestu-visual, como a Libras, os termos fonética, fonologia e fonema também são empregados pelos estudiosos das línguas de sinais, pois se entende que esses termos referem-se às entidades abstratas presentes em todas as línguas naturais e não simplesmente aos sons, mesmo que os termos utilizados para as línguas orais tenham a raiz grega *phone*.

Em seus primeiros estudos, Stokoe (1960) propôs o termo *quirema* (do grego, *quiros*, mão), para as unidades formacionais dos sinais (fonema) e *quirologia* para o estudo das combinações dos sinais (fonologia), porém outros estudiosos e o próprio Stokoe, em fase posterior, optaram por utilizar os termos fonema e fonologia, argumentado que as línguas de sinais são naturais e compartilham dos mesmos princípios das línguas orais. Além disso, conforme Xavier (2006, p.14) “o uso de uma mesma terminologia linguística no tratamento tanto de línguas orais, quanto de línguas sinalizadas, tem a vantagem de iluminar semelhanças entre elas”.

Portanto, independente da modalidade, oral ou sinalizada, todas as línguas possuem as unidades que compõem o sistema, que não se materializam nos sons, mas nos sinais, corroborando a fala de Silva (2016, p. 74) quando diz “Os falantes de línguas de sinais empregam imagens gesto-visuais no lugar de imagens acústicas”. Desta maneira, assim como

nas línguas orais, nas línguas de sinais também existe um número finito de elementos que combinados formam um ilimitado número de sentenças, também as unidades constitutivas da língua apresentam características distintas como acontece nas línguas orais.

Entendemos que fonética e fonologia são ciências interligadas, pois têm o mesmo objeto de estudo e, apesar de terem tratamentos diferenciados para o mesmo objeto, não dá para estudar uma sem a outra. Portanto, apresentaremos uma análise fonética e fonológica dos parâmetros que compõem a Libras.

2.1. Fonética dos gestos

Como ciência que trabalha com os aspectos físicos envolvidos na produção da fala, podemos entender que a fonética da língua de sinais dedica-se a estudar e descrever todo gesto produzido pelo conjunto de articuladores da fala sinalizada. É válido ressaltar que, assim como nas línguas orais, nem todo som produzido pelo ser humano (espirro, arrotto, bocejo) é um fone, também nem todo gesto articulado pelo indivíduo é um constituinte da língua de sinais. Por exemplo, nem toda forma possível de configurar uma mão faz parte do sistema fonológico da Libras, como também nem toda parte do corpo pode ser envolvida na articulação de um sinal. Não há na Libras, por exemplo, sinais na panturrilha ou joelhos. Como acontece com qualquer outra língua natural, existem restrições na Libras. Deste modo, pretendemos com este trabalho apresentar o objeto de estudo da fonética da Libras: os gestos que compõem a imagem visual; e de que forma esses gestos se combinam e se organizam no sistema.

Nas línguas orais, a fonética estuda o som do ponto de vista físico, por exemplo, se a língua toca o palato com a ponta ou com o dorso ou se a passagem de ar é livre ou com obstrução. Na Libras, essa descrição do ponto de vista físico acontece com o gesto. É possível, por exemplo, descrever se a mão está aberta ou fechada, se os dedos estão estirados ou encolhidos, se as duas mãos realizam o mesmo sinal de forma simultânea ou consecutiva, ou seja, traços que descrevam uma configuração de mão. Sendo possível também essa descrição do movimento, se o movimento é retilíneo para frente, para trás, se é sinuoso, circular, semicircular, se há mudança de movimento em um mesmo sinal etc. Deste modo, uma análise fonética visa descrever toda a produção física do sinal. Cabe à fonética discutir a utilização das mãos e suas possíveis restrições articulatórias.

Não é possível, por exemplo, um sinal realizado com as duas mãos em que ambas realizam movimentos diferentes, é antinatural, ou seja, não é possível essa realização. À semelhança dos sons, podemos dizer que a fonética se preocupa em compreender como os sinais são produzidos, como são transmitidos e entendidos.

Apesar das pesquisas descritivas das línguas de sinais, ainda não existe uma análise criteriosa dos aspectos físicos dos gestos, como acontece com as línguas orais. Podemos inferir que também a Libras, pode ser estudada do ponto de vista articulatorio (Fonética Articulatoria), inclusive tem sido a área mais estudada em fonética, pois se dedica a compreender como o gesto é produzido. Já à Fonética Acústica, que estuda as propriedades físicas do som, interessa saber como as ondas sonoras se comportam até chegar ao ouvido de outra pessoa (duração, frequência e amplitude), não há ainda nada em Libras que possa se assemelhar a uma análise nesse sentido. Outra área é a Fonética Auditiva, que tranquilamente pode ser entendida em Libras como fonética visual ou perceptual, pois centraliza seus estudos na percepção da fala. Assim, é possível estudar como o indivíduo percebe a imagem visual produzida pelo sinalizante. Pela percepção pode-se identificar, por exemplo, se há sotaques em Libras, o que pode identificar a região do sinalizante. Apesar da escassez de trabalhos nessa perspectiva, é uma área que pode interessar a sócio-fonética da Libras.

Assim como o fonema das línguas orais, os parâmetros na Libras, que também são considerados fonemas, são unidades discretas, segmentáveis e divisíveis que constituem seu sistema linguístico. Os sinais são segmentos que formam as palavras na Libras, muito embora, na língua tenhamos gestos que não se configuram em sinais, mas que fazem parte da fala dos usuários da Libras, além das Ações Construídas (AC)²²⁹ que tem se apresentado como um fenômeno muito produtivo, não é considerado um sinal, mas tal discussão foge do escopo do nosso artigo.

Vale ressaltar que apesar de esses estudos, geralmente, serem tratados conjuntamente, a fonética da Libras ainda não foi descrita, de forma mais precisa, como ocorre com línguas orais, como o Português, por exemplo. Percebemos um olhar mais criterioso nos estudos fonológicos e estes têm apresentado resultados mais consistentes, a exemplo das pesquisas de Xavier (2006), Pêgo (2013) e Máximo (2016), mas ao que se refere à fonética ainda não houve um aprofundamento.

²²⁹ Para conhecimento das Ações Construídas consultar Bernardino *et al.* (2020).

2.2. Fonologia visual

De acordo com os estudos de Quadros e Karnopp (2004, p. 47), a fonologia das línguas de sinais é compreendida como “um ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos”, que correspondem aos parâmetros, propondo descrição e explicação. As autoras ainda explicam quais as tarefas dessa ciência nas línguas de sinais.

A primeira tarefa da fonologia para a língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47)

Conforme afirmam Souza e Santos (2012), sobre as unidades fonológicas das línguas orais, podemos dizer também que a fonologia das línguas de sinais se ocupa além do caráter segmental, sequência de gestos discretos, segmentais, divisíveis, também atua na camada suprasegmental que na Libras refere-se às expressões não manuais. A fonologia vai lidar com o mesmo objeto de estudo da fonética, mas de uma perspectiva diferente. Enquanto a fonética descreve se o sinal é produzido com uma mão ou com duas, a fonologia se ocupa com a função, se a utilização de uma ou de duas mãos gera mudança de significado.

A fim de explicitarmos como os sinais são produzidos e articulados, apresentaremos os elementos físicos envolvidos na composição do sinal. Descreveremos na próxima seção todos os componentes envolvidos na produção da imagem visual da Libras e faremos uma breve análise fonético-fonológico de cada segmento. Vale mencionar que mesmo esses elementos sendo classificados de maneiras diferentes por diversos autores, é consenso que todos eles compõem os sinais na língua. De modo geral, são tratados como parâmetros, mas autores como Liddell e Johnson (1989) e Lessa-de-Oliveira (2012; 2019) classificam de maneiras distintas. Liddell e Johnson (1989), fazendo uma analogia com a vogal e consoante, propõem que as línguas de sinais apresentam apenas dois segmentos Suspensão e Movimento e os parâmetros CM, L e Or são tratados como traços atribuídos ao segmento suspensão. Já para Lessa-de-Oliveira, os parâmetros, pertencendo ao primeiro nível da estrutura articulatória do sinal, são os traços formantes dos elementos do nível acima, os macrossegmentos (que são de três tipos: Mão, Locação e Movimento), os quais, por sua vez se reúnem para formar os elementos do terceiro ní-

vel, que a autora chama de unidade MLMov²³⁰, e essas unidades, sozinha ou reunidas em duas ou três, formam o sinal, no último nível dessa estrutura articulatória hierárquica. Assim, os dedos, mãos, braços, corpo e face serão tratados como articuladores na próxima seção tanto do ponto de vista físico quanto de sua função.

3. Fonética–Fonologia da configuração de mãos (CM)

‘Configurações de mãos’ são os possíveis formatos que a(s) mão(s) assume(m) para realizar um determinado sinal. O número de configurações de mãos pode variar e, de modo geral, essa variação pode se dá pelo critério de organização estabelecido por cada autor. Ferreira-Brito (2010 [1995], p. 220) apresenta um quadro com 46 Configurações de mãos para a Libras. Lira e Souza (2005) propuseram 73 CMs. Barros (2008) soma um total de 114. Pimenta e Quadros (2009) apresentam 61 configurações de mãos. Faria-Nascimento (2009), por sua vez, apresenta um inventário de 75 CMs. Castro (2012) registrou 61 CMs. Já Lessa-de-Oliveira (2012) propõe 52 configurações de mãos. Madson Barreto e Raquel Barreto, em seu livro *Escrita sem mistérios* (2012) propõem um total equivalente a 111 configurações. Como pudemos observar, não há um quadro padrão estabelecido sobre a quantidade de configurações utilizadas pela Libras.

A configuração de mão é considerada um dos parâmetros primários da língua, juntamente com o ponto de articulação e o movimento, visto que foi observado que na maioria dos sinais articulados estes três se tornam essenciais na construção do sinal. Já a orientação da palma e as expressões não manuais foram consideradas parâmetros secundários, embora autores, como Quadros e Karnopp (2004), não façam distinção entre primários e secundários e outros como Liddell e Johnson (1989) e Lessa-de-Oliveira não tratam como parâmetros.

Os sinais em Libras são articulados majoritariamente pelas mãos. O sinal pode ser realizado com uma única mão [AMOR], [VIDA], [OBRIGADO cf. figura 01], etc. ou com as duas mãos, com a mesma configuração ou com configurações diferentes. Chamadas de mão ativa e mão passiva para descrever a participação delas na realização do sinal. A mão dominante ou, pensando nos termos da fonética, articulador primário.

²³⁰ Sigla que corresponde aos três macrosssegmentos (Mão, Locação e Movimento), que juntos formam essa unidade.

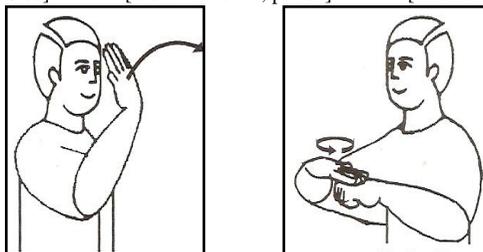
rio, é a mão principal, é aquela que se move para articular o sinal, já a passiva ou não dominante, articulador secundário, serve de base ou ponto de contato para a mão ativa como [AJUDAR], [VERDE], [CONVERSAR cf. figura 02], etc. A mão dominante tanto pode ser a direita para destros ou a esquerda para canhotos, o que não constitui unidade distintiva.

Existem também sinais com as duas mãos com a mesma configuração [TRABALHAR], [CASA], [BICICLETA cf. figura 03], etc. Sinais com as duas mãos podem apresentar movimento ou não, no caso de sinais com movimento, eles podem realizar movimentos simultâneos ou alternados. Mas mesmo nesses casos, uma mão será o articulador primário e a outra, articulador secundário.

Figura 01: Sinal
[OBRIGADO, p. 968].

Figura 02: Sinal
[CONVERSAR, p. 461].

Figura 03: Sinal
[BICICLETA, p. 191].



Fonte: Capovilla e Raphael (2001).

Quanto ao uso das mãos, retomamos os trabalhos de Xavier (2014) e Máximo (2016) que apontam uma análise mais detalhada acerca do uso das mãos na composição do sinal. Xavier (2014) trata o número de mãos como parâmetro e aborda sobre o emprego do número de mãos na sinalização. O autor investiga a duplicidade da mão em sinais realizados com apenas uma mão, o que ele chama de *duplicação* e a retirada da mão em sinais que são tipicamente realizados com as duas mãos, chamando esse fenômeno de *unificação*.

Máximo (2016) analisa o estatuto fonológico da mão não dominante na Libras, a mão que serve de base para a realização de sinais com as duas mãos, também conhecida como mão de apoio. A partir do *Dicionário Enciclopédico Trilíngue*, de Capovilla e Raphael (2009), a autora faz um mapeamento lexical a fim de compreender em quais tipos de sinais a mão de apoio aparece, os espaços, a obrigatoriedade e/ou opcionalidade.

lidade do seu uso, bem como a iconicidade presente.

Diferentemente de como propôs Stokoe (1960), autores como Liddell e Johnson (1984) e Lessa-de-Oliveira (2012) tratam o que é tradicionalmente chamado de parâmetros como traços. Liddell e Johnson (1984) fazem uma análise do sinal do tipo suspensão e movimento, que são, para eles, os segmentos formacionais dos sinais. Conforme os autores, configuração de mão, locação, orientação são traços que compõem tais segmentos. Dessa forma, para Liddell e Johnson (1984), a configuração de mão é um traço presente no segmento suspensão. Já Lessa-de-Oliveira (2012; 2019) analisa que a configuração de mão na verdade é um traço que compõe o macrossegmento Mão. Além disso, a autora descobre que há três eixos de posição da mão na realização do sinal: eixos superior, anterior e lateral.

A mão pode fazer diversas configurações, como apresentado anteriormente no quadro 1 das configurações, e cada configuração pode fazer diversas combinações tanto com a locação quanto com tipo de movimento. Essas combinações demonstram a riqueza e a recursividade da língua. Por exemplo, uma mão configurada em L, pode combinar com locações na testa, no peito e no queixo (conforme observado nas figuras 04, 05 e 06 respectivamente) e com diferentes movimentos gerando assim diferentes palavras.

Figura 04: Sinal
[ALEMANHA p.174].

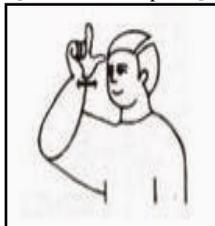
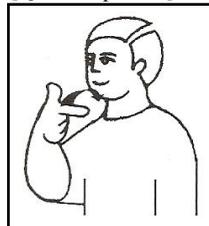


Figura 05: Sinal
[TER, p. 1242] .



Figura 06: Sinal
[QUEIJO, p. 1105].



Capovilla e Raphael (2001).

Mesmo que não haja um consenso sobre o número exato de configurações presentes na Libras, é possível destacar que é um número limitado, ou seja, existe um grupo restrito de configurações que, combinadas com outros segmentos, podem formar um número ilimitado de sentenças como acontece com qualquer língua natural.

Como nas línguas orais, também podemos encontrar alofonias em Libras. Por exemplo, na realização do sinal [DIA], a mão pode ser configurada com em *dê* ou em *zê*²³¹ fechado que não causará mudança de significado, é apenas uma variação dialetal.

4. Fonética-fonologia do ponto de articulação (PA) ou locação (L)

De modo geral, esse parâmetro, Ponto de articulação (PA) ou Localização (L), é entendido como o lugar onde acontece o sinal, que pode ser junto ao corpo, em uma parte específica, ou enfrente ao emissor, chamado de espaço neutro. O PA é a área onde os sinais são articulados e, segundo Ferreira Brito (2010[1995]), existem quatro regiões principais para a realização de um sinal: cabeça, mão, peito e espaço neutro. Dentro dessas regiões, há as subcategorias que correspondem ao espaço mais exato como o topo da cabeça, pescoço, dedos, boca, nariz etc. como assumido também por Quadros e Karnopp (2004). Ambas as autoras apontam cerca de 33 locações possíveis de realização do sinal divididas nas 4 grandes áreas de locação citadas por Ferreira Brito. Barros (2008) registra 35 locações possíveis. Para Faria Nascimento (2009), esse quadro amplia para 56 possibilidades. Por sua vez, Lessa-de-Oliveira (2012) apresenta um quadro com 32 locações. Enquanto a mão é um articulador ativo, a locação é um articulador passivo, pois não se move em direção ao sinal, esse movimento quem faz é a mão.

Além de esses locais serem considerados articuladores na produção da fala, eles também são unidades significativas, pois se caracterizam por serem traços distintivos. Porém, em sua pesquisa, Lessa-de-Oliveira (2019) identifica que o espaço neutro não compõe a locação, pois, para a autora, não tem participação ativa na construção do sinal, embora pareça que de fato o espaço neutro não é unidade distintiva, portanto, não fonológico, ainda necessita de maior investigação para comprovar essa hipótese. Nesse caso, poderíamos dizer que o espaço neutro é um articulador passivo, pois é onde o sinal se realiza, ou seja, compõe a fonética da Libras, mas não faz parte do sistema fonológico.

5. Fonética–Fonologia do movimento (M)

²³¹ Conforme nomenclatura adotada por Lessa-de-Oliveira (2012)

O Movimento (M) refere-se à movimentação que a mão ou os dedos fazem na articulação de determinados sinais. Esse parâmetro é considerado complexo, pois segundo Klima e Bellugi (1979 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54), pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde o movimento interno da mão, do punho e movimentos direcionais no espaço, como [TELEVISÃO], [VIAJAR] e [BRINCAR], mas é possível ainda sinais serem realizados sem movimento como, [PENSAR], [AJOELHAR] e [DE PÉ]. Conforme Klima e Bellugi (1979 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54). Segundo Ferreira Brito (2010 [1995]), esse parâmetro pode ser classificado em: tipo, direcionalidade, maneira e frequência. Quanto ao tipo, citamos os exemplos de retilíneo para frente e para trás (figura 07), sinuoso (figura 08) e circular (figura 09).

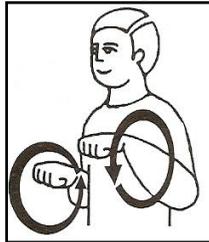
Figura 07: Sinal
[TRABALHAR, p.1263].



Figura 08: Sinal
[BRASIL, p. 315].



Figura 09: Sinal
[BICICLETA, p. 291].



Fonte: Capovilla e Raphael (2001).

Ferreira-Brito (2010 [1995]) apresenta um quadro de movimentos para a Libras considerando o tipo, direcionalidade, maneira e frequência. Cada uma dessas categorias pode apresentar diversos movimentos e se combinados a um ponto de articulação podemos ter diversas possibilidades de sinais.

Vale destacar, que nos termos de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019), o movimento é considerado um macrossegmento onde se encontram os traços: tipos de movimentos de mãos, tipos de movimentos de dedos, planos de movimento, orientação de mão e pontos de toques de dedos. Já na análise de Liddell e Johnson (1984), o movimento é o segmento composto pelo traço movimento. Como dito anteriormente, os autores assumem apenas dois segmentos para as línguas de sinais Suspensão e Movimento. Lessa-de-Oliveira (2012; 2019), por sua vez, argumenta que as línguas de sinais se compõem de três segmentos, ou melhor, macrosseg-

mentos (Mão, Locação e Movimento), os próximos parâmetros, portanto, são considerados traços distintivos para os autores.

6. Fonética–Fonologia da orientação da palma (OR)

O parâmetro orientação de mão diz respeito “a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 59). Que pode ser palma para cima, para baixo, para dentro, para fora ou para a direita e para a esquerda. Inicialmente, esse parâmetro não fazia parte da língua, mas após vários estudos foi comprovado que são essenciais, pois se esse parâmetro for alterado poderá modificar o sinal, ou seja, possui caráter distintivo na língua.

Na análise de Liddell e Johnson (1989) e de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019), a orientação da palma é considerada como um traço distintivo atrelado ao macrossegmento Mão para Lessa-de-Oliveira e ao segmento Suspensão para Liddell e Johnson.

7. Fonética–Fonologia das expressões não manuais (ENMs)

O quinto parâmetro é composto pelas expressões faciais e corporais, também chamadas de marcadores ou traços não manuais. Elas podem ser o movimento da cabeça, do rosto, dos olhos, sobrancelhas, boca, tronco entre outros. Assim como Karnopp (1999), Brito (2010[1995]) e Souza (2014) concebem que as expressões não manuais se prestam a dois papéis, marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais, geralmente divididas em afetivas, relacionadas a todos os sentimentos [RAIVA], [ALEGRIA], [TRISTEZA] e gramaticais, as que exercem a função de modificadores sentenciais ou de itens lexicais, marcam ainda sentenças afirmativas, negativas, interrogativas. O que coaduna com a fala de Xavier (2019):

As ENMs empregadas pelos sinalizantes podem ser expressivas/afetivas ou linguísticas/gramaticais. Embora ocorram conjunta ou separadamente durante a sinalização e, muitas vezes, sua distinção não seja clara, alguns estudos revelaram que ENM linguísticas/gramaticais são qualitativamente diferentes das ENM expressivas/afetivas. (XAVIER, 2019, p. 44)

Neidle, Kegl, MacLaughlin, Bahan e Lee (2000 apud QUADROS 2006) apresentam marcações manuais e não manuais como expressões de traços sintáticos abstratos, assim as Expressões não manuais (ENM), que se referem às expressões faciais e corporais, as quais ocorrem juntamente

na realização dos sinais, se juntam aos outros parâmetros para compor a fonologia das línguas de sinais.

Dentre as pesquisas sobre as ENMs na Libras, destacamos os trabalhos de Souza (2014), em sua dissertação (Re)visitando as expressões não manuais: um estudo sobre a Libras. Nesse trabalho, o autor lança mão de trabalhos já realizados sobre o objeto e propõe uma investigação acerca do papel das ENM no sistema fonológico da Libras.

Como já apontado por Xavier (2009) e reforçado por Souza (2014), os trabalhos sobre as ENMs não trazem uma definição clara e profunda acerca desse parâmetro. Xavier (2019) aponta dois trabalhos que se destacam nesse quesito que são os trabalhos de Arrotéia (2005) e Pêgo (2013), pois apresentam um estudo mais detalhado sobre as ENMs. À essa lista, acrescentamos o próprio Xavier (2019) e Souza (2020). Arrotéia (2005) traz em sua dissertação o papel da marcação não-manual em sentenças negativas e Pêgo (2013) aborda o papel do morfemas-boca denominado por Xavier (2006) de ações bucais.

Pêgo (2013) fez uma análise preliminar que abrangeu cerca de 368 sinais da Libras que apresentam ENMs. Esses sinais foram acessados por meio do banco de dados de Xavier (2006), construído, por sua vez, com base no dicionário de Capovilla e Raphael (2001).

Em conformidade com Souza (2014), embora nas últimas duas décadas tenha havido um crescimento nos estudos sobre as ENMs da Libras, há ainda carência de estudos mais aprofundados. Ratificamos ainda que apesar desse crescimento, muitos abordam apenas a função sintática e morfológica das expressões, mas percebemos que muitas estão relacionadas à prosódia e tais aspectos foram pouco explicitados. Assevera Lessa-de-Oliveira (2019) “que nem toda expressão facial é componente de um sinal, estando relacionada à sentença ou a outros aspectos da comunicação” (p. 111). A autora ainda reconhece a importância desse traço na composição do sinal, mas não conseguiu encaixá-lo em nenhum dos macrosegmentos propostos por ela. Observamos com isso que, apesar do empenho, há carência de pesquisas que esclareçam as funções das expressões não manuais nas línguas sinalizadas.

Vejamos um quadro que demonstra as áreas específicas do rosto que compõem o traço expressão facial nas línguas de sinais, proposto por Brito e Langevin (1995) e adaptado por Souza (2020).

Como já demonstrado pelos pesquisadores, há expressões que

compõem o sinal em Libras como [GORDO fig. 10], há sinais articulados apenas no rosto [SEXO fig. 11 e MASTIGAR fig. 12]. Estes últimos se apresentam em um número muito restrito.

Figura 10: sinal [GORDO, p. 967].

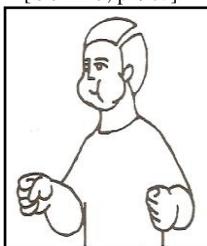


Figura 11: sinal [SEXO, p. 1194].

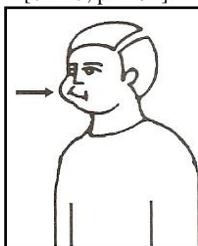
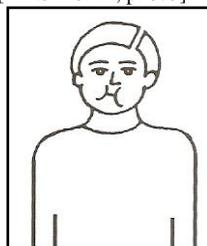


Figura 12: sinal [MASTIGAR, p. 875].



Fonte: Capovilla e Raphael (2001).

Destacamos ainda os sinais em que o uso de uma expressão marca função prosódica [O QUÊ? fig. 13]. Mas como traço distintivo, podemos exemplificar com a figura 15 que se distingue de [HOTEL fig. 14] apenas com o movimento da bochecha [sinal SEXO fig. 11] temos o sinal [MOTEL fig. 15].

Figura 13: sinal [QUÊ? p. 1103].

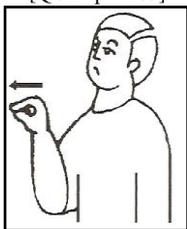
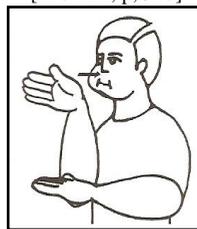


Figura 14: sinal [HOTEL, p. 740].



Figura 15: sinal [MOTEL, p. 923].



Fonte: Capovilla e Raphael (2001)

Destarte, salientamos que as expressões não manuais são elementos imprescindíveis na constituição de vários sinais e sua função fonológica no sistema é indubitável, todavia, corroborando a fala de Xavier (2019), notamos que as ENMs ainda não foram explicadas satisfatoriamente. O estudo nessa área é carente, necessitando de um maior aprofundamento. Em nosso trabalho, apenas pudemos levantar alguns questionamentos nesse sentido e apontar o que a literatura tem abordado sobre o tema, o que constitui uma contribuição pequena para os estudos das

ENMs. Mas assim como as ENMs, todos os outros parâmetros ou traços necessitam de uma análise fonético-fonológica mais criteriosa, para ampliar o campo de estudo da linguística das línguas de sinais.

8. Considerações finais

Nosso percurso nessas linhas buscou traçar um caminho acerca da fonética-fonologia da Libras, com o objetivo de investigar o nível fonético-fonológico dessa língua; identificar as unidades mínimas que formam o sinal e apresentar dois modelos fonético-fonológicos da língua a saber, o modelo de Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019).

Foi possível verificar que como em qualquer outra língua, a Libras pode ser estudada tanto do ponto de vista físico, como unidade articulatória, como de seu funcionamento, dedicando-se a sua descrição e organização para atribuir sentidos. Nas línguas orais, a fala é produzida por meio de sons, já nas línguas de sinais os gestos são responsáveis por essa produção e a fonética dá conta de descrever os aspectos físicos da produção do sinal, que constitui a imagem visual à semelhança da imagem acústica das línguas orais.

Desta maneira, apresentamos uma breve descrição fonético-fonológica do que tradicionalmente são chamados de parâmetros: Configuração de mãos, Localização ou Ponto de Articulação, Movimento, Orientação da palma e Expressões Não Manuais. Constatamos que apesar de esta classificação não ser consensual entre os estudiosos, esses segmentos estão na base formacional dos sinais em Libras.

Apresentamos brevemente, os modelos fonológicos Suspensão e Movimento de Liddell e Johnson (1989) e a unidade MLMov de Lessa-de-Oliveira (2012; 2019). Como resultados, ressaltamos a necessidade de mais pesquisas nessa área, notamos que apesar de muitos estudiosos tratarem fonética e fonologia de forma conjunta, não há uma análise criteriosa do ponto de vista físico da Libras, ou seja, a fonética da Libras é descrita ainda de forma superficial e alguns traços como as ENMs ainda não foram explorados em todas as suas funções na língua.

Em uma descrição de seus aspectos físicos, ainda não temos algo semelhante ao IPA (Alfabeto Internacional de Fonética). Seria necessário identificar e registrar todas as configurações de mãos, locações e movimentos nas línguas de sinais do mundo, ou pelo menos, uma parte delas.

Como se vê, os estudos da fonética estão apenas começando. Salientamos que nosso trabalho constitui uma pequena parcela de contribuição para uma busca da descrição fonética e fonológica da Libras e que muitos outros modelos fonológicos podem ser verificados e servir de base para tal análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROTÉIA, Jéssica. *O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)*. Dissertação, 2005.

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de Sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012. (Vol. 1)

BARROS, Mariângela Estelita. *ELiS – Escrita das línguas de sinais: Proposta teórica e verificação prática*. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. 199f.

BERNARDINO, Elidéa; BASTOS, Stéfanie; MARTINS, Dinalva; MOURA, Jéssica. *A ação construída na libras conforme a linguística cognitiva*. (No plero). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2020.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Por uma gramática da língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, (2010 [1995]).

CAPOVILLA, Fernando César. Walkíria Duarte Raphael. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue/ Língua Brasileira de Sinais*. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

CASTRO, Nelson Pimenta. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

FARIA-NASCIMENTO. S. P. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira*. Uma Proposta Lexicográfica. Brasília, Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2009. 290f.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL (Libras articulatory components and SEL writing). *Estudos da Língua(gem)*, v. 17, n. 2, p. 103-22, jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5338>. Acesso em: 01 jun. 2020.

LIDDELL, Scott K.; JOHNSON, Robert E. American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies* 64, p. 197-277, 1989.

LIRA, Guilherme de A.; SOUZA, Tanya A. F. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. 2008. Disponível em: <http://www.acessibilidade.brasil.org.br/libras/>. Acesso em: 02 dez. 2014.

MÁXIMO, Nídia Nunes. *Fonologia da Libras: o estatuto da mão não-dominante*. Dissertação (Mestrado), 2016.

PÊGO, C. F. *Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema-boca*. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. *Curso de LIBRAS 2*. Rio de Janeiro-RJ: LSB Vídeo, 2009.

QUADROS, R. M de. Efeitos de Modalidade de Língua: as línguas de sinais. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2 p. 167-77, Campinas, jun. 2006.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*, Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SILVA; I. B. O. Contribuições saussurianas para os estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais-Libras. *Cenários*, v. 2, n. 14, Porto Alegre, 2016.

SOUZA, Diego T. de. *(Re)visitando as expressões não-manuais em estudos sobre a LIBRAS*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. 99fl.

SOUZA, Diego Teixeira. *A constituição prosódica da língua brasileira de sinais (libras): as expressões não manuais*. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

SOUZA, P. C.; SANTOS, R. S. Fonética. In: FIORIN, J. L. *Introdução à linguística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-32. 5

STOKOE, William. Sign Language Structure: an outline of the visual communication System of the American Deaf. *Studies in Linguistics*, Buffalo 14, v. 1, n. 8, p. 3-78, , New York, abr. 1960.

XAVIER, A. N. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (Libras)*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

XAVIER. Com quantas mãos se faz um sinal? Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (Libras). *Todas as Letras*, v. 15, n. 1, p. 111-28, 2019.

**UMA ANÁLISE DO FILME “AZUL É A COR MAIS QUENTE”
A PARTIR DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE
FÍLMICA ESTRUTURAL-SIGNIFICATIVA – O CORPO
E O AMOR LÉSBICO EM CENA**

Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte (FACMAIS)
dostoiowski.tico@gmail.com
Lidiane Nunes de Castro (UAB)
itsmelidi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho realiza uma análise do filme “Azul é a cor mais quente” (2013) a partir da proposta metodológica de análise fílmica estrutural-significativa, desenvolvida por Moreno (1995), que, por sua vez, tem como base a análise semiótica de Peirce (1990). A análise do filme proposto é realizada nos níveis da estrutura e da significação a partir da linguagem narrativa e da linguagem gestual, respectivamente, texto e imagem. Tem-se como objetivo a busca por elementos que caracterizam as personagens lésbicas – expressões e marcações textuais, delineamento de suas narrativas, apresentações gestuais e a construção do amor entre as protagonistas – tendo em vista que esse é um dos filmes europeus LGBTQIA+ de maior bilheteria nos cinemas.

Palavras-chave:

Cinema LGBTQIA+. Análise fílmica estrutural-significativa.
Azul é a cor mais quente.

ABSTRACT

The present work analyzes the film “Azul é a cormaisquente” (2013) based on the methodological proposal of structural-significant film analysis, developed by Moreno (1995), which, in turn, is based on semiotic analysis de Peirce (1990). The analysis of the proposed film is carried out at the levels of structure and meaning from the narrative language and sign language, respectively, text and image. The objective is to search for elements that characterize lesbian characters – expressions and textual markings, outlining their narratives, gestural presentations and the construction of love between the protagonists – considering that this is one of the Euro-European films highest box office in theaters.

Keywords:

Cinema LGBTQIA+. Azul é a cor mais quente.
Structural-significant Film Analysis.

1. Introdução

Para a realização deste trabalho foi feita uma revisão teórico-bibliográfica em que foram consideradas diversas possibilidades me-

todológicas como as apresentadas aqui: a análise fílmica de Vanoye; Goliot-Lété (1994), utilizada com frequência pelos pesquisadores de cinema e que se fecha no universo do filme olhando a totalidade da obra em detalhes; a Análise Crítica do Discurso Fílmico proposta por Champagnatte (2014) que foi baseada na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), que daria maior atenção aos conceitos da linguagem cinematográfica; a proposta metodológica da dissertação “Representações das identidades lésbicas na telenovela *Senhora do Destino*” (2006), de Silvia del Valle Gomide, em que a Teoria *Queer* foi utilizada como eixo metodológico e na qual a autora realizou uma análise de conteúdo temática das cenas que envolvem as personagens lésbicas; e o trabalho de Leandro Colling (2008) que traça um panorama de estudos realizados no Brasil que abordam a homossexualidade na mídia.

A análise do filme “Azul é a cor mais quente” (2013) foi feita a partir da proposta metodológica de Análise Fílmica Estrutural/Significativa apresentada por Antônio do Nascimento Moreno em “A personagem homossexual no Cinema Brasileiro”(1995), que foi adaptada de um modelo de análise semiótica idealizado a partir do pensamento de Charles Sanders Peirce (PEIRCE, 1990 *apud* MORENO, 1995, p. 66), e que qualifica o teor do discurso em função da personagem homossexual.

A escolha do filme “azul é a cor mais quente” (2013) para análise neste trabalho dá-se tanto por sua profunda abordagem dos corpos, do amor e das relações das personagens lésbicas protagonistas, quanto por esse ter sido um dos filmes de maior bilheteria, com temática homossexual-lésbica na década de 2010, tendo arrecadado mais de oito milhões de euros em bilheteria. A sinopse do filme, retirada do site IMBD, um dos mais importantes portais de dados cinematográficos, reitera a abordagem temática da escolha deste filme para análise:

Adèle é uma estudante do ensino médio que está começando a explorar a si mesma como uma mulher. Ela namora homens, mas não encontra satisfação com eles sexualmente, e é rejeitada por uma amiga que ela deseja. Ela sonha com algo mais. Ela conhece Emma, que é uma garota de espírito livre a quem os amigos de Adèle rejeitam devido à sua sexualidade, e por associação a maioria começa a rejeitar Adèle. Seu relacionamento com Emma torna-se mais do que apenas amizade, já que ela é a única pessoa com quem ela pode se expressar abertamente. Juntas, Adèle e Emma exploram aceitação social, sexualidade e o espectro emocional de seu relacionamento em amadurecimento.

2. *Análise fílmica estrutural-significativa*

A análise fílmica estrutural-significativa é realizada nos níveis da estrutura e da significação através da linguagem narrativa e da linguagem Gestual das personagens; e delas resulta o teor do discurso, a resultante e o retrato fílmico. Conforme descreve Moreno (1995), a linguagem narrativa compreende os aspectos mecânicos e técnicos de condução da personagem dentro do enredo e contribuem para a expressão e compreensão da personagem e de seu discurso. Já a linguagem gestual compreende a gestualidade e subgestualidade que é empregada durante a composição e caracterização da personagem. O autor explica que durante a análise estrutural ou sintática, os aspectos analisados são os estruturais: título, gênero, formato, elenco, personagens e sinopse. Na análise significativa, dentro do centro narrativo e gestual, são considerados o significante e o significado: a mensagem transmitida explicitamente pelo filme e o que a obra induz o espectador a pensar ou julgar, respectivamente.

Sobre os aspectos físicos a serem considerados sobre a linguagem narrativa, Moreno (1995) assinala: a posição da personagem *gay* no enredo (principal ou coadjuvante); contexto social da personagem *gay* (a classe social a que ela pertence); tipo de narrativa (linear, retrocesso ou em *flashback*); tipo de interpretação (natural, moderna, impostada ou teatral); tipo de montagem (paralela, linear ou *flashback*); ênfase da pontuação cinematográfica (efeitos, narração e posicionamento do personagem no plano de acordo com a função do discurso). Enquanto em relação aos aspectos físicos a serem considerados sobre a linguagem gestual, Moreno (1995) aponta: tipo de gestualidade (estereotipada, não estereotipada ou inexistente); subgestualidade (maquiagem, vestuário e adereços utilizados pela personagem); características (o discurso do emprego da gestualidade).

Moreno (1995) utiliza ainda a Sequência Lógica que segundo ele explica, “compreende os vários blocos de ação que constroem [*sic*] um pensamento num segmento (ou seqüência [*sic*]) do filme” (p. 71) que se utiliza para detalhar melhor as ações e explicitar o conteúdo do filme minuciosamente. Neste ponto, segue o autor, há a descrição dos gestos que são utilizados nesta seqüência com a apresentação dos movimentos corporais, enfatizados ou repetidos, que a atriz, tratando-se de cinema lésbico, utilizou ao construir a personagem. Em seguida, ele relata que é definida a Resultante e elaborado o Retrato Fílmico classificando o teor do discurso. Segundo ele, são três as possibilidades de resultante: Resultante 1, gestualidade e narrativa repletas de estereótipos que contribuem para a

perpetuação do preconceito; Resultante 2, tratamento humanístico que contribui para a discussão e ampliação do espaço social do homossexual; Resultante 3, retrato dúbio, existindo dúvidas sobre como o assunto é tratado.

3. Análise do filme “Azul é a cor mais quente”

A análise de um filme feita a partir da análise fílmica estrutural-significativa é realizada em tópicos estabelecidos por tal metodologia, conforme a seguir.

3.1. Recursos Narrativos

Tipo de narrativa e montagem:

Narrativa Clássica com montagem linear, mas com toques de desconstrução espaço-temporal.

Ênfase da pontuação cinematográfica:

Utilização da câmera solta ou na mão com close-ups e super *close-ups*, planos longos, elementos azuis, fotografia branca/azul, músicas diegéticas²³², montagem ágil com movimentos de câmera ágeis, *mise-en-scène*²³³ dinâmico.

São utilizados muitos planos em close-up da personagem Adèle, inclusive nas cenas de sexo, mostrando cada mudança em seu rosto e suas emoções e criando um perfil psicológico da personagem e uma ligação entre ela e o espectador. Em sua primeira cena de sexo, com Thomas, os *close-ups* servem para mostrar que ela está fingindo sentir prazer com a relação, mostrando-se desconectada do que está acontecendo ali e serve para revelar a confusão pela qual Adèle está passando sobre a sua orientação sexual. Já nas cenas de sexo com Emma, mostram o prazer que ela descobre na relação com Emma e o forte desejo que sente por ela.

²³² Que fazem parte do universo da narrativa, que representam a realidade da narrativa desenvolvida dentro do contexto ficcional. Ou seja, uma música que está sendo ouvida pelo personagem dentro do filme.

²³³ Expressão utilizada para definir o movimento dos personagens pelo cenário e o posicionamento dos objetos no palco ou para referir-se a tudo aquilo que aparece no enquadramento.

Outro ponto importante é a mudança na exposição que também destaca o contraste das emoções da personagem durante o filme. Quando Adèle começa a namorar Emma, os planos são superexpostos²³⁴ e com a presença de muita luz solar que criam um clima harmônico e de natureza perfeita representando a maneira como uma enxerga a outra nesse começo de relação. Depois, quando Emma já não está com o cabelo azul, os planos possuem uma exposição mais natural e sem brilho, apontando que o relacionamento entre elas ficou monótono com o passar do tempo. E no final do filme são utilizados planos subexpostos para retratar as emoções de Adèle, criando uma atmosfera de vazio e desolação.

A cor azul é utilizada com frequência no filme, primeiramente através do cabelo de Emma, nas unhas da colega que beija Adèle na escada do colégio e depois com a aproximação entre ela e Emma, cada vez mais a cor está presente, inclusive quando Adèle beija Emma pela primeira vez, está vestindo uma blusa azul. Até que Emma abandona o cabelo azul e a cor começa a desaparecer do filme, voltando na cena em que Adèle vai à praia com seus alunos e imerge na água azul, criando um sentimento de solidão e de que ela ainda está presa à Emma, imersa e seus sentimentos por ela.

São utilizados planos longos durante todo o filme que dão um ritmo mais lento à narrativa que é característico do cinema francês, proporcionando mais tempo para que os espectadores possam compreender a trama e observar os detalhes nas imagens. A utilização desses planos encurta a distância entre o filme e o público e contribuindo para tornar o filme menos dramático e mais realista, criando a ilusão de que a vida da personagem é a revelação da vida dos próprios espectadores.

3.2. Aspectos fixos dos personagens homossexuais

Posição do personagem no enredo:

São personagens protagonistas da trama, sendo a obra centrada na vida de Adèle, nome original do filme em francês²³⁵.

²³⁴ Uso excessivo de luz que passa pelas lentes da câmera tornando a imagem muito clara, ficando uma imagem desbotada.

²³⁵ La Vie d'Adèle – Chapitres 1 et 2.

Contexto social do personagem:

Adèle aparenta ser de uma família de classe média baixa, a televisão está sempre presente, inclusive durante as refeições que não possuem muito diálogo, e através dela a família experimenta o mundo. Quando Emma janta junto com eles a refeição é simples, macarrão, e as conversas são superficiais e mais conservadoras, fazendo com que Emma tenha que fingir ter um namorado. Adèle participa, junto com os amigos do colégio, de um protesto em defesa da educação, contra as privatizações e exigindo mais dinheiro para a educação. Adèle teme a insegurança na profissão, ficar sem emprego, e busca um trabalho mais concreto ao invés de uma paixão que a motive.

Emma aparenta ser de uma família de classe média alta, participando de círculos sociais mais abastados e morando sozinha enquanto cursa a faculdade de Belas Artes. Sua mãe e padrasto, cientes do relacionamento das duas, ao receberem Adèle preparam um jantar mais sofisticado com ostras e bons vinhos, a conversação é mais profunda e possuem diversas pinturas adornando a casa. Emma é movida pela paixão na profissão e não demonstra preocupação em momento algum com as questões financeiras.

Profissão:

Adèle é estudante do ensino médio durante a primeira parte e trabalha como professora depois da elipse temporal que marca o início do segundo capítulo. Emma é uma estudante universitária no primeiro capítulo e artista plástica no segundo.

3.3. Aspectos da linguagem utilizada e da composição geral do personagem

Tipos de gestualidade:

As duas personagens apresentam gestualidade não estereotipada, considerada normal e natural. Emma possui elementos *queer* em seu comportamento, borrando as fronteiras de gênero através de uma identidade que pode ser definida como *Tomboy*²³⁶.

²³⁶ A identidade *Tomboy* deixa espaço para a pessoa articular uma identidade que não se conforma estritamente a uma construção de gênero binário e serve para proteger a pessoa dos aspectos negativos do que significa ser mulher dentro da sociedade, tanto para aqueles

Subgestualidade:

Adèle possui um estilo mais desencanado, constantemente com o cabelo bagunçado. Ela começa a vestir-se com um estilo um pouco mais sério depois que começa a trabalhar como professora, quando também aparece de óculos. Não aparenta uso de maquiagem e apenas de vez em quando utiliza brincos ou pinta as unhas. Emma usa roupas mais masculinizadas, não utiliza brincos e nem maquiagem.

3.4. Análise de sequências:

Aqui é apresentada a sequência de quando as personagens conversam pela primeira vez.

Sequência 1

Cena do primeiro encontro no bar

O primeiro encontro entre as personagens acontece enquanto Adèle caminha pela rua indo encontrar um dos rapazes da escola e avista Emma abraçada com uma amiga ou possível namorada. Antes de Emma aparecer na tela, Adèle olha, respira e então é mostrada a imagem de Emma do outro lado da rua seguida da imagem de Adèle aparentando estar nervosa, olhando para Emma e para a praça ao redor, como se tivesse medo de continuar olhando para ela. As duas apenas trocam olhares e Adèle fica desorientada por alguns instantes sob o som de um instrumento chamado Hang que é tocado por um músico de rua numa das calçadas por onde Adèle passa. Durante o encontro é a primeira vez em que Adèle aparece com uma calça jeans azul e Emma além do cabelo, está com uma jaqueta azul e uma calça jeans azul, além da arte na blusa.

Depois ela se masturba pensando em Emma, mas as duas conversam pela primeira vez quando ocorre um segundo encontro dentro de um bar lésbico em que ela chega após seguir um grupo de mulheres do bar gay em que estava com seu amigo.

Sobre a relação das personagens, esse primeiro encontro entre elas deixa claro o interesse de uma pela outra e a curiosidade que Emma despertou em Adèle. A conversa das duas, em comparação com os diálogos no colégio, mostra que Adèle é mais madura do que o seu grupo de cole-

que decidem adotar a masculinidade quanto para os que optam por descartar a feminilidade.

gas da escola. Tudo começa com trocas de olhares e flertes mais discretos, mas evolui rapidamente durante os próximos encontros. As duas são atraídas magneticamente desde o princípio e vivem um romance intenso que termina de maneira tão intensa quanto foi a relação das duas.

Em uma das cenas no colégio, os alunos da turma de Adèle estão lendo trechos de um romance que é narrado por uma personagem feminina e em uma das conversas dela com Thomas, o rapaz com que se envolve no começo da trama, comenta sobre “La vie de Marianne”, romance escrito por um homem que se coloca no lugar de uma mulher o que o diretor faz ao adaptar a obra “Azul é a cor mais quente” e dar o nome de “A vida de Adèle” ao título original em francês, ele conta a história colocando-se no lugar da protagonista e apresentando a obra da perspectiva dela.

Existe um salto no tempo e algo está faltando entre elas. As duas estão morando juntas, Emma começou a carreira como artista e Adèle como professora. A mudança na cor do cabelo de Emma, abandonando o azul, marca a mudança na sua relação com Adèle, que começa a esfriar, e o começo desse segundo capítulo da trama. Na cena, Emma pinta Adèle nua e a câmera passeia exibindo o corpo da personagem. Essa exibição do corpo da protagonista está presente durante todo o filme, como uma espécie de obsessão pelo corpo dela com a câmera sempre próxima, inclusive do seu rosto enquanto ela está dormindo, e um uso constante de close-ups.

As cenas entre as duas durante o segundo capítulo da trama são todas dentro de casa. Durante uma festa que fazem ali, Emma está muito próxima de Lise e isso faz com que Adèle esteja triste e com ciúmes. Adèle passa toda a festa deslocada no meio dos amigos artistas de Emma. Por mais intensa que tenha sido a relação entre elas e a conexão física, Adèle não consegue se encaixar no mundo das artes em que Emma vive. Depois da festa, Emma se recusa a fazer sexo com Adèle²³⁷, mesmo com sua insistência, mostrando que a relação entre elas mudou e o close-up do rosto de Adèle mostra a insatisfação com o relacionamento. Emma parece incomodada com a falta de ambição criativa de Adèle. As duas estão insatisfeitas com a relação, mas acomodadas.

²³⁷ Lesbian bed death.

Um ponto de partida importante ao olhar as cenas de sexo é a formação de que o diretor foi influenciado pelo neo-realismo²³⁸. Durante as cenas das relações sexuais entre as personagens, as imagens são gráficas, e causam a impressão de que possuem um caráter heteronormativo, ou seja, foram feitas utilizando o corpo feminino como objeto de voyeurismo de um espectador ideal masculino como o sujeito do prazer, o *Male Gaze*²³⁹, teorizado por Laura Mulvey no artigo “Prazer visual e cinema narrativo” (1975). Muito explícitas e longas, apesar de revelarem a intimidade entre Emma e Adèle e a conexão entre as personagens, até mesmo a escolha de posições sexuais como o *scissoring*²⁴⁰, que faz parte dos filmes pornográficos, não é vista como uma caracterização real dentro da comunidade lésbica.

Alguns pontos negativos que fazem o filme perder o aspecto de real que o diretor busca apresentar são a solidificação da relação acontece sem desenvolver a questão da rejeição dos amigos quando desconfiaram que Adèle fosse lésbica, tudo ficou esquecido depois dessa cena, a ausência da família dela durante a segunda parte sem que seja possível saber como eles reagiram ao descobrir que Emma não era apenas uma amiga e a traição de Adèle que acontece com um homem, reforçando o estereótipo de que falta algo na relação entre duas mulheres e que as lésbicas sempre acabam voltando para os homens depois de uma experiência ruim com uma mulher.

A primeira cena do filme mostra Adèle saindo de casa para ir ao colégio, ela caminha distanciando-se da câmera em direção ao ônibus. Durante o filme existem muitas cenas como essa, da personagem caminhando indo embora, indicando um futuro incerto. E a cena final também é assim, a câmera fica fixa enquanto ela se afasta caminhando depois de ir embora da exposição de Emma. Durante a cena ouve-se novamente o som do instrumento Hang que ela ouviu quando viu Emma pela primeira vez, agora não de maneira diegética como foi com o homem tocando, levando o espectador a crer que marca o encerramento da história entre as duas. Mas o final deixa dúvidas se Adèle está encerrando aquele capítulo

²³⁸ Vários personagens do filme, inclusive a protagonista, receberam o mesmo nome das atrizes e atores como acontecia no neo-realismo italiano, aproximando realidade e ficção e interpretando, até certo ponto a si mesmos sem a presença de um roteiro concreto e maior liberdade de improvisação.

²³⁹ Ponto de vista masculino em que as mulheres são objetos agradáveis ao olhar e os homens desempenham o papel de observadores.

²⁴⁰ Tesoura.

da sua vida e esquecendo Emma para poder virar a página e recomeçar. O final é dúbio, não se sabe se é um momento triste ou feliz porque Adèle segue em e já não seguimos o caminho com ela.

3.5. Características gerais da personalidade do personagem

Adèle é uma jovem bonita, popular, tímida e inteligente, que ainda está terminando o ensino médio e passa por uma fase de descobertas sobre a vida e sobre si mesma. Mas também é confusa e insegura, por vezes retratada como fraca, sem ambições e vulnerável. Adèle é guiada completamente por suas emoções.

Emma é alguns anos mais velha, já está terminando a faculdade, possui mais conhecimento do mundo e é mais experiente. Sua personalidade é sedutora, ela é dominante, possui um nível maior de educação do que Adèle e está em um nível mais alto do que ela dentro da escala social. Emma é forte, determinada e masculina.

3.6. Aspectos sobre a sexualidade do personagem

Como o personagem se apresenta/assume verbalmente:

Adèle, quando confrontada pelas amigas do colégio com discursos homofóbico depois que Emma aparece por lá para esperar por ela, nega ser lésbica, mas até então sua única experiência lésbica havia sido o beijo trocado com a colega de turma. Depois do relacionamento com Emma, ela trai a namorada com um homem e ao encontrar-se com ela responde que teve alguns envolvimento, mas nada sério, sem dizer se foram com homens ou mulheres. Em diversos momentos o filme parece apontar em uma direção fálica quando ela lambe uma faca em uma cena e suga o *spaghetti* em outras, contrapondo-se à Emma que tem as ostras como comida preferida.

Emma conta à Adèle que aos 14 anos de idade beijou uma garota pela primeira vez e que tentou sair com homens e com mulheres, mas que depois percebeu que preferia mulheres e que tem certeza disto. Ela não diz verbalmente que é homossexual, mas isso fica claro através da fala dela.

Em que ponto da narrativa fica claro que o personagem é homossexual (ou não é heterossexual)?

Adèle confia ao amigo que se sente como se estivesse fingendo quando fala do relacionamento que inicia no começo da trama com um dos rapazes do colégio e depois de terminar o relacionamento com ele, deixa-se beijar por uma das garotas da sua turma na escada do colégio, voltando ainda a procurar essa amiga no banheiro e beijá-la, mas não sendo correspondida. Com Emma ela faz perguntas sobre suas primeiras experiências com mulheres e toma a iniciativa para que ocorra o primeiro beijo. O relacionamento avança e elas chegam a morar juntas por um tempo.

Logo na primeira cena em que Emma aparece, ela está abraçada com outra mulher e troca olhares com Adèle. As duas se encontram no bar e ela flerta com ela, mas a confirmação ocorre quando em uma conversa com Adèle, ela afirma estar num relacionamento com Sabine há mais ou menos dois anos.

Como se dá a performatividade de gênero? Que normas ou conjunto de normas o personagem reitera e/ou reforça?

As personagens trazem alguns estereótipos recorrentes. Quando passam a morar juntas, Adèle exerce um papel mais de dona de casa, cozinhando inclusive para os amigos de Emma durante uma festa e lavando a louça quando o evento termina, sem a ajuda de Emma que está na cama lendo. Emma parece delegar à Adèle as tarefas domésticas enquanto assume o papel masculino de artista. Quando Emma conversa com ela sobre encontrar algo que ame para fazer, ela mostra-se feliz com o trabalho, a profissão atribuída ao feminino, em educação infantil e suas obrigações no lar.

Emma possui um estilo mais *tomboy*, com performatividade de gênero que difere das consideradas normais de acordo com os padrões da heteronormatividade. Ela é inteligente, sedutora e livre e se enquadra no estereótipo de *lesbian cool*, lésbica sofisticada, artista, que reitera a importância das funções consideradas masculinas, como trabalho e poder. Emma é apresentada em contraposição à Adèle, que vive com os pais e não trabalha durante o primeiro capítulo e que durante o segundo, cuida dos trabalhos domésticos enquanto Emma está focada em seu trabalho. As características masculinas são evidenciadas heteronormalizando a relação das duas.

3.7. Resumo conclusivo e redutor sobre a representação dos homossexuais na sociedade

Ao final da pesquisa conclui-se que o filme aborda o amor jovem através de personagens que possuem gestualidade não estereotipada, o diretor preza o realismo, existem elementos *queer* na obra e as personagens não apresentam comportamentos caricatos nem atuam de forma caricata. Entretanto, as personagens desempenham papéis masculinos e femininos dentro de uma lógica heteronormativa. A representação está enquadrada no Resultado 5, pois em determinados momentos as personagens são caracterizadas de modo positivo, mas em outros acabam reduplicando preconceitos, indicando uma representação dúbia e ocasionando dúvidas sobre qual o tratamento dado a essas personagens.

4. Conclusão

Não é pretensão do presente estudo fechar um discurso sobre o que os filmes deveriam apresentar sobre lesbianismo, mas fazer a exposição de como o filme analisado apresenta o grupo social no qual se insere.

É notável o distanciamento do filme em relação às representações caricaturais, entretanto, a obra ainda está baseada no modelo hegemônico da heteronormatividade. As mulheres são bonitas e algumas delas seguem padrões de feminilidade de acordo com os padrões de beleza midiáticos, enquanto Emma possui um visual mais masculinizado numa versão *lésbica cool*. Isso sugere que houve um abandono do estereótipo da mulher lésbica como masculinizada, mas houve a adoção de um outro em que a masculinidade é misturada com um toque de modernidade e a feminilidade lésbica é construída através de um novo estereótipo, mais palatável e visualmente aceitável.

“Azul é a cor mais quente” (2013) é um filme cujo amor lésbico faz parte do tema central da obra, mas foi dirigido por um homem heterossexual e não conta com lésbicas desempenhando papéis de produção e roteiro que poderiam influenciar de maneira significativa a abordagem. Portanto, por mais que o diretor buscasse apresentar as personagens e o relacionamento entre elas da maneira mais real possível, acabou falhando em determinados aspectos por conta da ignorância sobre o universo que estava abordando, apresentando um olhar masculino sobre um universo feminino. A representação acaba sendo dúbia, pois ao mesmo tempo em que atua combatendo a reduplicação de preconceitos e homofobia em de-

terminados momentos, em outros, como quando Adèle trai Emma com um homem, faz exatamente o oposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski. A análise crítica de discurso aplicada ao cinema: Esboço de uma proposta. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias e trabalho docente – entre políticas e práticas*. Rio de Janeiro: De Petrus et al./FAPERJ, 2014.

COLLING, Leandro. Aquenda a metodologia! uma proposta a partir da análise de Avental todo sujo de ovo. In: _____. *Bagoas: estudos gays – gêneros e sexualidades*, volume 2, número 2, Natal: EDUFRN, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GOMIDE, Silvia del Valle. *Representações das identidades lésbicas na telenovela Senhora do Destino*. Dissertação – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

MORENO, Antônio do Nascimento. *A personagem homossexual no Cinema Brasileiro*. Dissertação – Niterói: EDUFF, 1995.

MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo (1975). in: Xavier, I.(org.). *A experiência do cinema*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal Embrafilme, 1983.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

**UMA VIOLÊNCIA INVISÍVEL EM EDUCAÇÃO:
O ASSÉDIO MORAL**

Elenilza Ferreira de Melo (UNADES PY e CIA BR)

elenilza@yahoo.com

Dayvison Bandeira de Moura (UNADES PY e CIA BR)

diretoriapesquisa@mestradomercosul.com.br

RESUMO

Este estudo foi elaborado com o seguinte objetivo: definir acepções de assédio moral a partir de suas correspondências em espanhol, inglês, alemão, francês e italiano no intuito de categorizá-lo semanticamente à “violência invisível”. Essas acepções relacionadas ao item lexical: “violência” e ao determinante “invisível”. Ela pode ser associada à tipificação do item lexical: assédio moral. Categoria lexical equivalente a “acoso” moral, espanhol; “harcèlement”, francês; “mobbing”, Itália, Alemanha; “bullying at work”, Inglaterra e Estados Unidos. Do ponto de vista temático o Direito e a Educação tem a ver com manifestações diacrônicas e sincrônicas. Quanto ao método empregado, a análise documental segundo Ludke e André (1986); Cellard (2008) foi utilizado; foi adotado a abordagem qualitativa na ótica de Guba; Lincon (1985 *apud*: Laperriere, 2008). Já a descrição dos dados utilizou-se a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), com a interface analítica da Teoria do Assujeitamento Social formulado por Michel Pêcheux (1970), associado à ótica do assédio moral concebido por Hirigoyen (2002); Melo (2018; 2019). Assim foi possível reconhecer processos de práticas abusivas e violadoras da dignidade da pessoa humana no âmbito laboral. Mas as significações dessas práticas têm sido atenuadas historicamente, em instituições públicas que mitigam os danos provocados aos sujeitos vitimados, naturalizando-os com base em práticas manifestas, configuradas por práticas discursivas voltadas à “invisibilização”.

Palavras-chave:

Assujeitamento. Assédio moral. Violência invisível.

ABSTRACT

This study was developed with the following objective: to define meanings of moralharassment based on it's correspondence with the spanish, english, german, french and italian languages, in order to categorize it semantically to “invisible violence”. These meanings relate to the lexical item “violence” and the determinant “invisible”. It can be associated with the typification of the lexical item “moral harassment”. Lexical category equivalent to moral “acoso”, Spanish; “Harcèlement”, French; “Mobbing”, Italian; German; “Bullying at work”, England and the United States. From the thematic point of view, Law and Education has to do with diachronic and synchronic manifestations. As for the method used, the documental analysis according to Ludke and André (1986); Cellard (2008) was used; the qualitative approach was adopted from the perspective of Guba; Lincoln (1985 *apud*: Laperriere, 2008). The description of the data used the content analysis of Laurence Bardin (2011), with the analytical interface of the Theory of Social Subjecting formulated by

Michel Pêcheux (1970), associated with the perspective of moral harassment conceived by Hirigoyen (2002); Melo (2018; 2019). Thus, it was possible to recognize processes of abusive practices that violate the dignity of the human person in the workplace. But the meanings of these practices have been historically attenuated, in public institutions that mitigate the damage caused to the victimized subjects, naturalizing them based on manifest practices, configured by discursive practices aimed at “invisibilization”.

Keywords:

Bullying. Subjection. Invisible violence.

1. Introdução

O estudo corresponde à análise da violência invisível, correlacionando-a ao assédio moral, partindo do preceito semântico, na tentativa de buscar associações. Cabe esclarecer, que tais categorias são inerentes ao objeto da pesquisa de doutorado em fase de desenvolvimento. A mesma está subordinada ao programa de pós graduação *Stricto-Sensu* em Educação da Universidade Del Sol – UNADES/PY, filiada à linha de Formação Docente.

Quanto ao objetivo: definir acepções de assédio moral a partir de suas correspondências em espanhol, inglês, alemão, francês e italiano no intuito de categorizá-lo semanticamente à “violência invisível”. As acepções relacionadas ao item lexical: “violência” e ao determinante “invisível”. Ela pode ser associada à tipificação do item lexical: assédio moral. Categoria lexical equivalente a “acoso” moral, espanhol; “harcèlement”, francês; “mobbing”, Itália, Alemanha; “bullying at work”, Inglaterra e Estados Unidos. Alude-se a manifestações diacrônicas e sincrônicas.

No que tange ao método empregado e a análise documental segundo Ludke e André (1986); Cellard (2008) foi utilizado; foi adotado a abordagem qualitativa na ótica de Guba; Lincon (1985 *apud* LAPERRIERE, 2008). Em relação à análise documental, as concepções teóricas que convergem para o uso desta metodologia têm como fundamento: (...) “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, (...) jornais, revistas, (...)” (1986, p. 38 *apud* LÜDKE; ANDRÉ).

Portanto, a análise documental não se trata de um acúmulo aleatório de documentos, mas diz respeito a uma técnica importante na pesquisa qualitativa que não podem ser percebidas, apenas por meio da lógica quantitativa. Os aspectos essenciais à singularização de um problema: as-

pectos semânticos, que permitem maior profundidade para o entendimento dos contextos singulares que estão relacionados ao tema investigado. Adquire lugar análises explanatórias de interfaces atinentes ao conteúdo que está vinculado à significação, portanto ao caráter semântico. Ocorre a descrição com base na leitura flutuante, pré-análise, categorização e decodificação, sucedida da análise, empregou-se Bardin (2011), os verbetes: violência, invisível foram recortados de dicionários onde significações serviram à leitura flutuante e as demais correspondentes.

Em seguida, o estudo associa-se ao assédio moral, sob o ponto de vista de Hirigoyen (2002), que estuda práticas abusivas e violadoras da dignidade da pessoa humana no âmbito laboral. As significações dessas práticas revelam danos aos sujeitos, porém isotêmsofrido “invisibilização” em instituições públicas, apesar de práticas manifestas. Esse artigo está organizado em 3 sessões: Violência invisível, Assédio moral e Assujeitamento social, seguida da conclusão e referências.

2. *Violência Invisível*

A existência de uma violência marcada por formas de invisibilização, diz respeito a conotações que face à sua naturalização, são aceitas passivamente, em diferentes contextos, urdida na trama social. Com efeito, o reconhecimento deles, visa a desnaturalização de “nós” difíceis de serem desfeitos, haja vista o combate a um inimigo cuja visibilização não é físico. Outrossim, há inumeráveis manifestações dele ao longo da história, frente à essa dimensão, busca-se aqui ocorrências semânticas.

Se pode entender a violência invisível presente no cotidiano escolar, como uma das formas insidiosas e viróticas desse mau. Mas, a escola tem convivido com formas de violação e os seus efeitos vão se incorporando à rotina dela que se perde a percepção de sua existência. Apesar disso, elas vão sendo reformuladas, assumindo novos contornos e “tons”. No entanto, o caráter deletério da violência verbal ou física na escola, continua a atingir educadores que agridem-se. Disseminar os valores da educação formal, exige o exemplo “das” e “nas” práticas docentes e, entre docentes, independente da posição laboral deles.

Ao longo da história da educação, no Brasil, as significações atribuídas às práticas violentas entre professores têm sido atenuadas por eufemismos, sobretudo, em instituições públicas que as naturalizam com práticas discursivas que refletem a sua “invisibilização”.

No primeiro quadro, evidencia-se verbetes com destaque: primeiro etimologia, seguido de outras em um total de 3. Assim, o conteúdo associa-se a abordagem qualitativa, consoante a primeira categorização parafraseando formulações de Moura (2020).

Quadro 1: **VIOLÊNCIA** 1ª Categoria **INVISÍVEL; ASSÉDIO**.

Etmologia	1	Remonta ao latim como <i>violentia</i> , associada ao adjetivo <i>violentus</i> . [...]Alínea 1: Dicionário ... disponível em: https://etimologia.com.br/violencia/ , acesso em 20/03/2021.
	2	[...] A palavra violência deriva do Latim “violentia”, que significa “veemência, impetuosidade”. Mas na sua origem está relacionada com o termo “ violação ” (violare).Alínea 2: Dicionário... disponível em: https://www.significados.com.br/violencia/ . Acesso em 20/03/2021.
	3	Alínea 3 – Dicionário... https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/A-RES/1862/1/Definicoes_Tipologias.pdf , acesso em, 20/03/2020.

Dados compilados pela autora.

Quadro 2:

Significação e Tema²⁴¹	1	1a- É a imposição forçada de uma pessoa a outra, independentemente da forma, contexto e nível de relacionamento ou parentesco [...]1b - Pode surgir na privacidade da família, [...] no local de trabalho . Destacam figuras legais como violência institucional ou violência de gênero [...] Alínea 1: Dicionário disponível em: https://etimologia.com.br/violencia/ . Acesso em: 20/03/2021.
	2	[...] Existe também a violência verbal , que causa danos morais , [...] mais difíceis de esquecer do que os danos físicos. [...]Quando se trata de direitos humanos, a violência abrange todos os atos de violação dos direitos: civis [...]; sociais (saúde, educação, segurança, habitação); econômicos (emprego e salário); culturais [...] .Alínea 2: Dicionário... https://www.significados.com.br/violencia/ , acesso em: 20/03/2020.
	3	[...]Violência é o que se exerce com força contra um obstáculo . Daí: comportamento de uma pessoa contra uma outra que ela considera como um obstáculo à realização de seu desejo.Alínea 3: Dicionário ... https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/A-RES/1862/1/Definicoes_Tipologias.pdf , acesso em, 20/03/2020.

Dados compilados pela autora.

Os dois quadros possibilitam ser compreendida a correlação do caráter etimológico do verbete: “violência” assim como, estabelecer associações as manifestações em (...), enunciados onde se constata a oxorren-

²⁴¹ Conceito de tema para Bardin: “Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema; [...] ou ainda efetuar-se a análise de uma categoria de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios [...] a fim de se estabelecer quocientes.” (BARDIN, 2011, p. 134)

cia do verbete: violação que etimologicamente corresponde a “violare”. Essas designações do latim, não apenas, se perpetuaram no campo lexical, como também, no léxico do português, evocando Cançado (2009). Não seria estranho o reconhecimento das formas bárbaras comumente, ligadas às práticas de povos bárbaros ou das barbáries que compreendiam as lutas territoriais.

No entanto, a violência que figura como significativa às intenções desse estudo, dizem respeito àquelas onde as armas se ligam a **palavra**. Quando ela afeta de modo letal o indivíduo em sua personalidade, dignidade moral, essência humana subjetiva. O que permite que adquira motivo de preocupação as barbáries que se praticam na escola. Outra faceta desse panorama, se dá pelo prejuízo à natureza do ser e àdo exercício profissional que interatuam ao mesmo tempo “em” certas ocasiões e “por” certas pessoas. Em razão de ocorrências complexas, enxergar o resultado do trabalho de alguém; às vezes nem mesmo seu melhor nível de desempenho é suficiente para não ser alvo de ataques ao trabalho e ao ser profissional, por extensão à pessoa humana. Logo, a ambos.

Com isso em mente, se pode compreender as motivações para os usos dos destaques nas acepções atribuídas ao verbete **violência**. Na primeira alínea do 2º quadro, têm-se: “independente da forma contexto e nível”; na segunda alínea: em relação aos “direitos sociais” que se liga à “saúde e educação” ... na terceira alínea: ela, a “violência” emprega “força contra um obstáculo”... Essas designações de acordo com as expectativas desse estudo, estão associadas ao: “local de trabalho e violência institucional”; “causa danos morais”; “uma pessoa contra uma outra que ela considera como um obstáculo”. A sequência das últimas três acepções obedeceu a mesma ordem de alíneas já identificadas.

Devidamente, as acepções ligadas à origem do verbete violência ou violação, são tipificadas pelas fontes consultadas e não a categorizações de barbáries clássicas medievais ou comuns a outras conhecidas durante a história antiga. Mas sim, inscreve “as violências” e “violações” à contemporaneidade, por conseguinte ligado-a à história recente da escola brasileira e de outras instituições profissionais. Posto que práticas abusivas em relações interpessoais no ambiente de trabalho, revelam uma face nefasta: o “assedio moral”. Ele viola “direitos sociais”, afeta de modo multifacetado os atores quando do exercício de suas funções, provocando efeitos muitas vezes irreversíveis à “saúde do trabalhador e ao sistema educacional”. Mesmo assim ele tem sido lugar para que “um igual” sofra a ação de outro, **consciente** ou **inconscientemente**, atue como algoz, ha-

ja vista o emprego da força que imprimiu. Isso porque um colega de trabalho foi encarado como uma espécie de obstáculo. Tal categorização é invisível e incompatível com ele: o humano e trabalhador. Por inúmeras razões que merecem ser dimensionadas, assumiu o lugar de oprimido para o opressor. Esse em parte é vitimado pela ação externada, ela também é contra ele e, por essa razão, contra a dignidade de ambos, mesmo que isso não esteja claro.

Sua atuação dá-se de maneira **vertical** ou **horizontal**, direta ou indireta, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, atingindo o pessoal, profissional, a integridade física, psíquica ou moral. Por isso, entender a violência invisível, suas implicações no ambiente educativo e contra profissionais merece atenção.

Violência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS²⁴²) como:

[...] o uso intencional de força física ou poder, ameaçados ou reais, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham grande probabilidade de resultar em ferimento, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação, embora o grupo reconheça que a inclusão de “uso do poder” em sua definição expande a compreensão convencional da palavra. (OMS, 2021)

A violência moral no trabalho constitui um fenômeno internacional, segundo levantamento recente da Organização Internacional do Trabalho (OIT), afetando países desenvolvidos. Portanto, o assédio moral, tem se revelado uma prática em relações hierárquicas e sua presença na sociedade atual, promove danos às vítimas de tal processo. Trata-se de um acontecimento que se agrava na atualidade, causando sofrimento aos assediados. De acordo com Hirigoyen (2006),

[...] qualquer procedimento abusivo que se manifeste por comportamentos, palavras, atos, gestos e/ou escritos que venham a acarretar prejuízo à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de um indivíduo, ou ainda, colocar em risco seu emprego, pode ser considerado assédio moral. Os casos de assédio moral não ocorrem exclusivamente na relação entre superior e subordinado, mas também entre colegas de trabalho, bem como dos subordinados para os superiores. (HIRIGOYEN, 2006)

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou poder, ameaça ou na prática, contra si pró-

²⁴² Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%AAncia>. Acessado em: 18/03/2021.

prio, outra pessoa ou contra um grupo, comunidade que resulte, possa resultar em sofrimento, morte, danos psicológicos e privação.

Então, a manipulação perversa faz parte do abuso de poder e causam prejuízos à saúde mental e física de trabalhadores da educação básica.

3. *Assédio Moral*

Nessa sessão, a significação dada ao verbete: assédioem (02), dois dicionários, ladeado ao conceito do que é assédio, vinculado ao determinante de valor adjetivo: “moral”. Essa opção atende à análise de conteúdo, eleita para o tratamento dos itens lexicais face a leitura flutuante, que requer a pré-análise, a decodificação, categorização e a descrição Bardin (2011), a planificação se dará em quadros. Assim, a abordagem qualitativa nessas etapas e as da sessão anterior permitirão que seja possível entender: **o Assédio moral pode ser caracterizado como uma forma de violência.**

Observe-se o quadro a seguir onde a relação entre os verbetes ocorre pela associação de ordem semântica entre eles. Esse processo será associado a um determinante e seu papel para a construção de mensagens e/ou de enunciados. Isso quer dizer que há a associação entre uma palavra que atua para a constituição de outra, permitindo a ambas a inteireza. Tal processo é de tal modo: sofisticado, apesar de aparentemente simples, em uma leitura aligeirada. Com isso em mente, o quadro foi elaborado de maneira que a compilação dos dados: significações atribuídas à cada verbete, adquire completude e estabelece-se associações com os demais na segunda etapa do quadro. Avaliem:

Quadro Associativo (3).

Verbete:	Significação ao item lexical	Verbete:	Significação ao item lexical determinante: caracterizador
1.assédio ²⁴³	1a. [...] “cerco a lugar, posição , que se quer conquistar”, 1b “insistência em aproxi-	Moral	1.1a.[...] “ Conjunto de regras de conduta, inerente ao espírito humano , aplicáveis de modo absoluto para qual-

²⁴³ Verbetes: assédio in: Aulete (2011, p.159; 944). Observação, foram selecionadas as significações que mantém, maior relação com o objetivo do estudo. Em razão disso, a existência de demais significações presentes na fonte supramencionada, foram suprimidas.

	mar-se de, 1c. em abordar alguém, [...]		quer tempo ou lugar” [...]
2.assédio ²⁴⁴	2a. “ insistência importuna em relação a alguém. O assédio da atriz irritou o cineasta. 2b. [...] “ assédio moral exposição de um subordinado ou parceiro a situações constrangedoras no exercício de suas funções ”. [...]	Moral	1.1b. [...] “ Conjunto de costumes, valores, etc. que norteiam <u>a conduta das pessoas em geral</u> ” [...]

Dados compilados pela autora.

Como é possível observar: assediar está relacionado com “lugar” ou “posição” e estas acepções apontam para um jogo onde as faces do poder manifesto por alguém, ou da implicação delas sobre um ou muitos subordinados, pode tonar o agente da ação assediadora um verdadeiro algoz, como já mencionado, no processo contextualizado pelo quadro. Por outro lado, há que se refletir os efeitos descaracterizadores da legitimidade humana que subjaz naquele (s), naquela (s) que sofre (m) os resultados do cerco, de se sentirem sem saída. Portanto, provavelmente, passivas às ações de outro. Geralmente, esse outro assume uma função de chefia, ou de autoridade e, por essa razão se vê em condições de subalternizar o subordinado. É evidente que essa postura não permitiria os excessos de manifestações capazes de violar a dignidade humana, ou moral, e, por conseguinte, os valores que em tese deveriam delinear as ações de ambos.

No entanto, as tensões comuns às relações tornam tais práticas comuns a muitos daqueles ou daquelas que exercem poder, autoridade e/ou chefia. Com efeito referir-se ao assédio moral não tem a ver com qualquer forma de cerco, ou a imposição de qualquer conjunto de regras. Mas sim, transgredir níveis para os quais um conjunto delas foram elaboradas. Viver em sociedades civilizadas, deveria representar a garantia de que as relações entre seres humanos da mesma espécie, fossem marcadas pela evidenciar o respeito à humanidade que consiste em sê-lo: “humano”. Notadamente, as relações entre os verbetes expõem uma aproximação completar de cunho filosófico, mas que tenham de primar pela preservação de valores morais, visto que eles são matéria-prima para a garantia do desenvolvimento social salutar.

²⁴⁴ Verbetes: assédio; moral in: Bechara (2011, p. 300; 841). *Idem*.

É verdade que se faz necessário entender que o espírito humano não pode ser desmistificado e definido por um único padrão de moralidade, já que ela tem a ver com a história que é processual, com a cultura, com as percepções que mudam em meio ao tempo que não é estanque. Os cercos assediadores, os constrangimentos face ao exercício das responsabilidades laborais não podem estar submetidos ao simples arbítrio de outra pessoa, permitindo que ela inferiorize às demais, conduta questionável.

Esse panorama acaba revelando a natureza de uma violação que está atrelada à invisibilidade e do caráter deletério a que seus efeitos promovem na superfície do ser e, em lugares recônditos dele. É urgente perceber as características do conteúdo encerrado nas palavras ditas, escritas e, sobretudo naquelas manifestas em ações que têm causado sofrimentos que tornam a vida de muitos, um sentenciamento existencial.

Nesse sentido, é que o Direito se compromete com a tipificação dessa postura que é ilegal, dolosa, contumaz, por essa razão cabe trazer às reflexões sobre conceitos e percepções de ordem psicanalítica e com absoluta relevância jurídica, em razão das violações poderem ser classificadas como assédio moral, recorrentes em instituições públicas e privadas, que recebe atenção em estudos e pesquisas científicas.

Agora, cabe conhecer o verbete: **assédio** conforme o *Dicionário*²⁴⁵ *On-line de Português*:

[...] Assédio Moral. **Exposição dos trabalhadores a situações constrangedoras, duradouras e repetitivas durante o exercício de um trabalho, geralmente acontece em relações em que há subordinação hierárquica.** Etimologia (origem da palavra assédio). De origem questionável; talvez do latim *absedius* ou *absidium*; pelo italiano *assedio*. (grifos para esse estudo)

Essas acepções permitem estabelecer associações compondo de vista da pesquisadora francesa Marie Hirigoyen, (2002), psicanalista e “vitimologista”, foi uma das pioneiras a estudar o tema. Ela deu nome ao fenômeno em seu livro **Assédio Moral: A violência perversa no cotidiano**. Ela salienta dois tipos de violência no cotidiano: A violência privada e o Assédio na empresa. A partir deles estuda-se o assédio moral no cotidiano escolar. No seu livro, ela conceitua:

[...] toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se, sobretudo, **por comportamentos, palavras, gestos, escritos, que possam trazer dano à**

²⁴⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assedio>. Acesso em: 18/03/2021.

personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, por em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho. (HIRIGOYEN, 2002, p. 65) (grifos para esse estudo)

Diante de tantas violências, as que são vivenciadas na escola, tornaram comum a subversão do direito à dignidade humana como sendo algo natural. Muito embora tais práticas representem a naturalização da violência e do cerceamento da liberdade e da vida. Para compreender melhor sobre a temática, ensina Marilena Chauí:

O uso da força física e do **constrangimento psíquico** para obrigar alguém a agir de modo contrário **à sua natureza e ao seu ser**. A violência é violação da integridade física e psíquica, **da dignidade humana** de alguém. (CHAUÍ, 2002, p. 163) (grifos para esse estudo)

Em ampliação às discussões sobre a superação dessa violência, se deve lembrar que a escola não pode se furtar de seu papel de formadora, e, portanto, ser instituído nela que as práticas interpessoais entre os educadores independente do cargo ou função que ocupam/atuam, devem ser exemplo no que tange ao exercício de hábitos e costumes marcados por valores morais, éticos que viabilizem o respeito e a garantia à dignidade humana entre os profissionais. Estejam esses em posições de chefia ou não. Do contrário, que efeito pode resultar a produção de normas que pretendem dissuadir entre os educandos ações e expressões que possam violar uns aos outros, se os educadores também, de alguma maneira são exemplo contrário? Vale lembrar que o assédio moral não é uma categoria típica de estudantes, a classificação dada às ações favoráveis a violação praticada por eles corresponde a outras, como é o caso do “bullying”.

Percebe-se então que, a escola tem sido um ambiente, onde também, formas de violência têm sido propagadas e até toleradas como não sendo letais. Mas, essa aparente invisibilização pode estar na base de posturas conformadoras para outras violências mais severas, como é o caso do assédio moral. Para efeito de que se tenha em vista o papel da educação, observe-se que conforme preconizado no art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB)

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E complementa em seu § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (LDB, 1966)

Heinz Leymann (1932–1999), criador do termo “mobbing”. Termo utilizado para designar assédio moral, sendo aplicado na **Itália**,

Alemanha e Escandinávia. Outra denominação é “acoso” moral comum ao **Paraguai** e à **Espanha**, já na **França** “*harcèlement moralou*”, e “*bullying at work*”. **Estados Unidos, Inglaterra.** No Brasil, essas expressões têm a designação como assédio moral.

Convém esclarecer: o termo “mobbing” é uma expressão técnica, usada na biologia para definir comportamentos relacionados aos pássaros e mamíferos, observemos a definição, “Mobbing”

[...] termo usado para fazer referência a uma constelação de padrões comportamentais que envolvem animais agrupando-se em torno de um potencial predador e usando movimentos repetitivos de aproximação e afastamento, podendo evoluir de uma simples inspeção ao predador até perseguições e ataque físico ao alvo. (TIM CARO *apud* PRATA, 2008, p. 43)

Logo, “mobbing” é utilizado no estudo do comportamento de animais. Identifica uma postura antipredatória, agressiva quando a espécie é ameaçada. A palavra “mob” tem origem no vocábulo inglês. “To mob” é verbo que significa movimento de um bando de animais que cerca e outro ataca.

A partir dessa terminologia que ajuda a entender o significado e a projetar essa imagem de um grupo de animais, cercando outro para atacar sua presa ou, para seduzi-la. Mas nesse caso, é uma relação **natural** que está associada à sobrevivência da espécie. Mas, animal irracional. Diferentes, portanto, dos seres humanos. Todavia, **atacar, cercar, assediar, acuar, agredir, excluir, ridicularizar** um indivíduo ou grupos de trabalho, no ambiente de trabalho, não têm a mesma conotação de sobrevivência tão afeita às espécies desprovidas de racionalidade, em relação ao ser humano. De tal maneira que não seria aceitável haver uma apropriação contemporânea dessas ações.

Pois o comportamento incoerente, inaceitável, injustificável, ainda que explicável de alguns seres humanos, pouco afeitos à humanidade e ao respeito à dignidade humana. Ao agressor parece não ser motivo suficiente que o apelo às possíveis características da “humanidade” comum a espécie humana, seja argumento substancial para evitar a convivência habitual com práticas violadoras que possam ser tipificadas como: “*bullying at work*”, “*harcèlement moralou*”, “acoso” ou mais próximo da linguagem da área: “mobbing”.

Ela é a representação da violência vil que tem permeado relações laborais, de trabalho, no Brasil. Sua prática manifesta possui multifaces, de acordo com as características de violação de direitos do outro – sujeito

vitimado, a ponto de ser colocado em xeque não apenas, a sua competência profissional. E em razão desse argumento, se dá uma progressão para hostilizações de ordem diversas, chegando a obnubilar física e/ou psicologicamente, sujeitos, pessoas, seres humanos. Em uma tentativa hostil de animalizá-los.

Como se não bastasse, a necessidade de ser estabelecido um empréstimo de um termo mais comum a espécies animais desprovidos de humanidade, a adoção do termo “mobbing” tem sido possível em razão da relação do interdiscurso do termo para categorizar práticas que remontam a violação de direitos pelos senhores de “escravos”, **capitães do mato** à época do escravagismo, na colônia portuguesa e Império, no Brasil. Os escravizados eram encarados como sujeitos desprovidos de humanidade, e, por isso, despseudologizados, coisificados, bem material, resultado da caça, do tráfico, da venda e do cárcere: presas fáceis.

Como são muitos os ambientes onde a prática da violação à humanidade de alguém é posta como um alvo para a sua negação, e ainda, levando em consideração que esta prática se naturalizou, se pode aludir a relação disso, com o assédio institucional, moral. Infelizmente, escola não está imune à presença multifacetada de “mobbing” em seu ambiente.

No contexto das relações humanas, “mobbing” corresponde a uma forma de “bullying” ou de assédio moral. A diferença é que ele é cometido nas relações entre adultos. As mais comuns são nas relações laborais. O assédio moral pode ocorrer em qualquer área e pode ser sofrido por qualquer indivíduo sem distinção social, educacional, étnica ou econômica. O “Bullying” e “Mobbing” são gêneros de uma espécie de agressão denominada assédio moral.

Segundo Moreira, (2010, p. 39) que cita Heinz Leymann (1932–1999), criador do termo “mobbing” para se referir ao assédio moral, preferiu utilizar o termo “bullying” para escola, embora isto não seja recorrente por outros autores. Da língua espanhola, o termo “acoso” é: perseguição a cavalo de um animal bovino, em campo aberto, até derrubá-lo. Assediar é perseguir, com determinação e ardor, sem dar descanso, a uma pessoa como a um animal. Assediar é cercar, rodear, sitiar, importunar, perseguir insistentemente até conseguir o seu propósito em relação a sua vítima.

Bem, entender que a existência da violência invisibilizada que esse estudo associa ao assédio moral, assim como em razão das relações de ordem semântica, fortalecem a compreensão dessas violações. Falta pois

a esse estudo estabelecer mais uma relação que tem a ver com a construção de um indivíduo marcado por elementos que tessituram seu desperencimento de cunho subjetivo. Os discursos e práticas contra a dignidade humana inerente à uma pessoa, face a exposições a que esta é submetida em diferentes ambientes institucionais é que faz-se referência então ao Assujeitamento Social, formulado por Michel Pêcheux. Na próxima etapa, serão elencadas considerações acerca dessa conceituação.

4. Assujeitamento Social

Nesse momento, é inadiável não chamar atenção para a reflexão a respeito de como se constituem os sujeitos. Correlacionar às violências invisíveis a costumes sociais que têm convivido com conformações frente à existência de práticas que têm violado à subjetividade humana, sua dignidade. Enfrentar a naturalização desses males, posto que são danosos à natureza do ser, e, por conseguinte à sua existência no âmbito social, especialmente, no trabalho.

Então, esse estudo convida o leitor a avaliar elementos da matéria-prima do pensamento teórico e filosófico de Michel Pêcheux: **o Assujeitamento Social**. Pensar a respeito dele é mergulhar em meio à descoberta de formas e estratégias que desvelam fatos comuns à interdição, às proibições, aos óbces que impediram que todo e qualquer humano pelo simples fato de sê-lo, pudesse elaborar suas percepções a respeito de si, como também, daquilo que se tem entendido como sociedade. Na verdade, estar na sociedade, ser parte dela ou, apenas construí-la e servi-la representam exercícios de cunho filosófico acerca dos processos que isso envolve. Além disso, pensar acerca de quem foram os agentes que instituíram um modelo de máquina social contra o desejo indomável de sonhar em si tornar sujeitos de si, produtores de sua voz. O que ocorre em uma verdadeira luta por essa conquista: ser plenamente e de modo significativo sujeitos de discurso.

Sim, pode haver proveito em outras ideias e ideologias. Mas, a consciência coletiva dos indivíduos sociais ser apenas, o resultado do que alguém definiu, corresponde a um ponto de vista contraditório. Existir não pode só estar associado a replicar ideias preconcebidas ou programações filiadas a interesses dominantes, mas sim, construir com os demais

agentes sociais. Há uns que podem ser sujeitos²⁴⁶ de fato, enquanto outros passivamente, sujeitam-se. Então, se tem um problema social e ele está também, associado aos processos de violação a subjetividades no ambiente de trabalho sujeitos a normas de conduta, percepções de moralidade, de valores incoerentes ou cuja aplicação contra o trabalhador signifique violência assujeitadora, assédio moral imperceptível, mesmo em função da gravidade. Por essa razão, recorre-se ao assujeitamento social. Note-se a conceituação formulada por Pêcheux:

Um processo de produção discursiva é concebido como uma **máquina autodeterminada e fechada por si mesma**, de tal modo que um **sujeito-estrutura** determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus **servos assujeitados, seus suportes**. (PÊCHEUX, 1997, p. 311) (grifos para esse estudo)

A contextualização analítica desse estudo, recorrendo ao pensamento de Pêcheux, reflitam em primeiro lugar acerca de que elementos correspondem à algumas consequências da violência invisível que se liga ao assédio moral e, por conseguinte ao assujeitamento social. Em relação à isso cabe pensar: “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ **daquilo que o determina**” (1988, p. 163).

Ora pois, se se tem sujeitos que são marcados ou melhor constituídos por uma espécie de esquecimento, esse além de multifacetado pode ser relacionado a diversos aspectos que fazem parte da ordem social e que são conformados, aceitos ou tolerados... Apesar de Pêcheux não fazer referência explícita à ideia de violência que se concebe nesse estudo, se entende como sendo possível de ser associado ao assujeitamento social. No entanto, seria demasiado o esforço para situar de modo preciso as formas de esquecimento a que ele se refere em sua concepção teórica, além de não figurar como cerne da proposta desse estudo. Mas, afim de não tornar árida a afirmação dele, é interessante associar esse esquecimento de um ponto de vista que o sujeito concebe de si mesmo, a partir de valores, da moral, com os costumes que interatuam para a elaboração das percepções sobre a realidade.

A gênese de como a humanidade tem concebido a racionalidade, como a tem desenvolvido, descoberto, construído e reconstruído, colocou

²⁴⁶ [...] “O sujeito se identifica com a formação discursiva na qual está inserido e, tendo a ideologia apagado o seu funcionamento, agindo como se não estivesse, o sujeito em sua realidade criada por ela, mas funciona a partir da ilusão de ser a origem daquilo que diz e daquilo que é.”

inúmeros da mesma espécie em lados opostos: um dignos de virtuosidades ou desprovidos dela. Por isso, inumeráveis vezes, uns conta os outros. Esquecer que a dignidade humana é preciosa, e por isso inegociável, deveria desautorizar barganhas para que não fosse possível vendê-la a qualquer preço. Se for levado em consideração os esforços para forjar os fundamentos da dignidade humana para torná-la algo valioso, além do fato de que isso envolveu muito esforço: lutas sociais indescritíveis, por séculos. Esta reflexão irá apontar a convivência com agressões verbais contra trabalhadores de setores como limpeza, coleta de lixo, mototaxistas e outras mais, são vistas como de menor prestígio, está atrelada à aceitação de que alguns seres humanos valem mais do outros. Tal ponto de vista, corresponde a simulacros já conhecidos em outras épocas. Na atualidade, há os que se sujeitam às situações mais diversas de violação e, assujeitamento na ordem ou da ordem social e, ao mesmo tempo, há aqueles que se sentem autorizados a colocar em evidencia posições de supremacia, com uma naturalidade que, até parece apenas, concretização do arbítrio humano.

As complexas relações que fazem parte da teia social, expõem a todos a violações contrárias a imagem que o sujeito tem de si, de seus direitos humanos. Também, há aqueles que não concebem que possam ser dotados desses direitos, quiçá aceitar que possam alcançá-los algum dia. Para muitos trata-se de uma ideia remota. Observem que aceitar ações de agressão verbal e psicológica que se perpetuam no ambiente laboral é deveras curioso porque tem a ver com formas de desrespeito não apenas, à realização do trabalho, mas sobremaneira, a tudo que representa a humanidade que constitui uma pessoa. Por alguma razão, muitos não reagem às múltiplas formas de assédio, inclusive o moral. Parece que há um esquecimento daquilo que a humanidade tem aprendido com as experiências ao longo da história antiga e recente do Brasil. Não obstante, admitese a exploração, a humilhação, as situações insidiosas, as descaracterizações da pessoa e de seu trabalho, ao tratamento jocoso... A violência, o assédio moral por sua devastação é associado aqui ao assujeitamento social, tendo em vista suas invisibilizações.

A seguir, Lara *et al.* parafraseia Pêcheux, reflitam em razão das reflexões que já foram tecidas.

[...] Pêcheux aponta que as características da ideologia possibilitam uma análise de condições contraditórias, criadas em um momento histórico específico, considerando principalmente, a contradição desigualdade-subordinação como elemento no qual a ideologia tem a função de perpetuar. Esse conjunto de elementos nada mais é do que uma estrutura de

formações discursivas, constituindo em si um ideologia. (LARA, 1995, p. 71)

Com as ponderações em mente, leia-se os dados do quadro:

Quadro 4 (Síntese Descritiva): Categoria de Análise e “Codificação”.

<u>VIOLÊNCIA INVISÍVEL</u> Barreto (2000).	<u>ASSÉDIO MORAL</u> Prata (2008, p. 515).	<u>ASSUJEITAMENTO SOCIAL</u> Hiriyoyen (2002).
“Depressão”	“MOBBING” Itália/Alemanha	<u>Relação de poder Vertical</u>
“Síndrome do Pânico”	“Acoso” Espanha...	<u>Relação de poder Horizontal</u>
“Esgotamento Físico”	“Harcèlement” Francês...	<u>Opressor e Oprimido</u> <u>Chefia e “subalterno”</u>
“Readaptação” Permanente e Provisória	“harassment at work” Inglaterra/EUA	<u>Opressor e Oprimido (?)</u> <u>Subalterno/subalterno/ chefia</u>

Dados compilados pela autora.

A racionalização dessa violência invisível, no ambiente escolar, manifesta-se por meio de frases banais que vão se cristalizando nas rodas de conversas entre professores, seja nos corredores da escola, nos ambientes das formações, em sala de aula ou mesmo em salas que onde se reúnem os educadores.

[...] a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição virgula ‘em total consciência e em total liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável como autor de seus atos’ (PÉCHEUX, 1975/1997, p. 171 *apud* MILÁN-RAMOS, 2019, p. 167)

Práticas violadoras e assediadas, no ambiente escolar causam aos professores com mais o menos tempo de exposição: depressão; síndrome do pânico; esgotamento físico, readaptação permanente ou provisória.

Como foi elencado na primeira etapa do quadro acima. Logo, “MOB-BING” Itália/Alemanha; “Acoso” Espanha; “Harcèlement” Francês; “harassment at work” Inglaterra/EUA, no Brasil, assédio moral a violência invisibilizada.

5. Conclusão

Foi possível constatar que as definições de assédio moral a partir de suas correspondências em espanhol, francês, inglês, alemão, e italiano estão categorizados semanticamente à violência invisível, como também, por associação a fundamentos do assujeitamento social. Tendo em vista, os estudos realizados nos verbetes, no caráter etmológico dos itens lexicais eleitos para esse estudo, compilados de dicionários. Além deles, as conceituações sobre assédio moral e assujeitamento social constataam relação com o problema que norteia a pesquisa de doutoramento em fase de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo*. Organizador Paulo Geizer. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 126-127; 133;134

ARRETO, Margarida Maria Silveira. *Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhações*. São Paulo: EDUC, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa*, 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*/ Márcia Cançado. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.15-19

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis RJ: Vozes, 2008

CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HIRIGOYEN, Marie-France. *Assédio Moral: A Violência Perversa no Cotidiano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

JUNIOR, Nadir Lara, Dunker, Christian Ingo Lenz, Pavón-Cuéllar, David (Orgs). *Análise lacaniana de discurso subversão e pesquisa crítica*. Appris, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Dayvison Bandeira de. “PROEJA e Cultura Afro-Brasileira: Dicotomias visíveis a partir da Análise Documental”. In: OLIVEIRA, Lucas Rodrigues (Org.). *Coleção da editora EDUCAÇÃO Dilemas Contemporâneos*. Vol. Lucas Rodrigues de Oliveira. Mato Grosso do Sul: Pantanal, 2020. p. 119-46. Disponível em: <https://www.editorapantanal.com.br/ebooks/2020/educacao-dilemas-contemporaneos-volume-iii/ebook.pdf>.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997 [1983].

_____. *A Análise do Discurso: Três Épocas*. Trad. de J. de A. Romualdo). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 311-318

PRATA, Marcelo Rodrigues. *Anatomia do Assédio Moral no Trabalho: uma abordagem transdisciplinar*. São Paulo: LTR, 2008. p. 511

Outras fontes:

Dicionário online da Língua Portuguesa, disponível em: <https://www.dicio.com.br/violencia>. Acessado em: 20/03/2021.

Dicionário de Filosofia, disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/violencia>. acessado em 20/03/2021.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. <http://www.ilo.org/brasil/lang-pt/index.htm> acessado em agosto de 2017.

**VARIAÇÃO LEXICAL
EM SEARA VERMELHA, DE JORGE AMADO**

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
mteixeira@uneb.br

RESUMO

No presente artigo, ancorados nos estudos lexicológicos e pautados em conceitos da Sociolinguística, almejamos tecer algumas considerações sobre as escolhas lexicais empreendidas pelo escritor baiano Jorge Amado, em seu romance “Seara vermelha” (1946), para designar aspectos dos *modus vivendi* do homem sertanejo. Uma leitura da referida obra na perspectiva lexicológica nos permite estabelecer a interseção entre o estudo do vocabulário com o conjunto de valores através dos quais se manifestam as relações entre indivíduos de um mesmo grupo que partilham patrimônios comuns como, por exemplo, a cultura, a língua e os costumes.

Palavras-chave:

Lexicologia. Jorge Amado. Variação lexical.

ABSTRACT

In the present article, anchored in lexicological studies and based on sociolinguistic concepts, we aim to make some considerations about the lexical choices made by the Bahian writer Jorge Amado, in his novel “Seara Vermelha” (1946), to designate aspects of the *modus vivendi* of the sertanejo man. A reading of the applied work from a lexicological perspective allows us to establish an intersection between the study of vocabulary and the set of values through which they manifest themselves as relationships between us in the same group that share common heritage, for example, culture, language and the costumes.

Keywords:

Lexicology. Jorge Amado. Lexical variation.

1. Introdução

É por meio da linguagem que o homem interage, assimila, perpetua e difunde os padrões culturais desenvolvidos por se e por seus semelhantes. O léxico, nível da língua que melhor registra os acontecimentos, permite que os membros de um grupo sócio-linguístico-cultural conheçam e possam fazer inferências a respeito dos fatores que condicionaram e condicionam a sua constituição.

Toda palavra comporta duas faces: precede de alguém e se dirige para alguém, constitui-se como produto da interação entre os interlocuto-

res dos processos comunicativos, conseqüentemente, a palavra está sujeita a variar de acordo com a cultura e a sociedade. Nessa direção, Antunes (2012, p. 47) afirma que “(...) as palavras têm a cor, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam”. Daí, acreditarmos que umas das formas de se mergulhar na cultura de uma comunidade é enveredando pelos estudos lexicais.

Destarte, firmamos como um de nossos propósitos de investigação no campo da lexicologia realizar estudos do vocabulário documentado em textos produzidos na Bahia. No momento, encontra-se em desenvolvimento o projeto de pesquisa “Estudo do vocabulário de Jorge Amado”, do qual extraímos um recorte para ser abordado no presente artigo. Acreditamos que, ao produzir seu texto ficcional, o romancista traz para a sua narrativa os *modus vivendi* e *operandi* dos homens e das mulheres que habitam o espaço onde a trama transcorre. Uma leitura de um romance, por exemplo, na perspectiva lexicológica nos permite estabelecer a interseção entre o estudo do vocabulário com o conjunto de valores através dos quais se manifestam as relações entre indivíduos de um mesmo grupo que partilham patrimônios comuns como, por exemplo, a cultura, a língua e os costumes.

No presente texto, ancorados nos estudos lexicológicos e pautados em conceitos da sociolinguística, almejamos tecer algumas considerações sobre as escolhas lexicais empreendidas pelo escritor baiano Jorge Amado em seu romance “Seara vermelha” (1972 [1946]).

2. Ancoragem da análise lexicológica

Segundo Teixeira (2018), o homem está em constante processo de transformação. A língua é a condição *sine qua non* para a sua interação e para a assimilação dos padrões culturais do grupo social que faz parte e, conseqüentemente, sem o seu uso seria impossível desenvolver a essência da cultura. Cada língua está adequada à cultura em que se desenvolve, por esta razão, a língua, meio de comunicação entre os integrantes de um grupo, é essencial para a formação e consolidação da cultura.

As sociedades mudam, mudam-se os valores, as crenças e as formas de representá-los. A língua sendo o patrimônio cultural de um grupo e a forma de representar esse patrimônio também está sujeita à mudança. É ponto consensual entre os linguistas da contemporaneidade: todas as línguas, independentemente da quantidade de falantes e de sua estrutura,

estão sujeitas a fatores de mudança. Para a sociolinguística, a língua vive através da diversidade, ou seja, as línguas são heterogêneas e, como tal, estão sujeitas a variação.

Afirmam ainda alguns linguistas que o uso de um dado sistema linguístico pode ser condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos. Significa dizer que os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro (internas) ou de fora (externas) dos sistemas linguísticos. A heterogeneidade linguística não é fenômeno aleatório, pelo contrário, é estável e ocorre com certa regularidade, fato que possibilita seu estudo e sua descrição, segundo um método próprio e lastreado em uma teoria.

O estatuto social dos falantes - sua situação socioeconômica, seu grau de escolaridade, sua etnia, seu sexo - e as formas linguísticas variantes que ele utiliza são dimensões correlacionáveis de modo sistemático, revelando uma estratificação social das variantes. Além disso, observa-se também que o uso de cada variante não é homogêneo: o mesmo falante usa ora uma, ora outra, dependendo do contexto de fala em que ele se encontra - mais formal, menos formal; espontâneo, não espontâneo. É o que a sociolinguística variacionista chama de estratificação estilística das variantes.

Conforme Teixeira (2018), na investigação da língua, à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos da sociolinguística, a amostra de língua é analisada, sempre que possível, distribuindo os falantes por diferentes faixas etárias, classe social, nível de escolaridade, gênero, por exemplo, para verificar se os condicionantes sociais exercem ou não influência sobre o uso de determinadas variantes. Segundo Tarallo (1986), por traz de um processo de mudança linguística há uma motivação social: as variantes estão distribuídas pela estrutura social e pelas situações de uso, recebendo diferente avaliação social, ou seja, podem avaliar positivamente uma variante e estigmatizar outra.

Dentre as variáveis internas encontram-se os fatores de natureza fono-morfo-sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais. Eles dizem respeito a características da língua em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua.

As línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade. Isso só é possível

porque a dinamicidade linguística é inerente e motivada. A variação é estruturada de acordo com as propriedades sistêmicas das línguas e se implementa porque é contextualizada com regularidade.

Segundo Tarallo (1986), a variação linguística pode ocorrer nos eixos diatópico – as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos – e diastrático – se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta fronteiras sociais.

Independente do eixo diatópico/geográfico ou diastrático/social, a variação é contínua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. Entretanto, em conformidade com os estudos sociolinguísticos, devem ser levados em conta os recursos comunicativos próprios de discursos monitorados e não monitorados, o grau de isolamento geográfico e social, as relações sociais e as características das redes sociais e o grau de relação do falante ao meio, os estilos formais e informais na fala e na escrita em conformidade com o controle e o monitoramento da produção linguística, o plano da enunciação, isto é, o grau diferenciado de envolvimento dos falantes nos diversos gêneros discursivo-textuais.

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão versus não padrão, conservadoras versus inovadoras, de prestígio *versus* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade de fala.

A substituição de uma forma por outra é progressiva, mas nem sempre sistemática. As línguas por estar em constante complexo fluxo temporal de mutações e substituições podem partilhar características num certo domínio da sua gramática e conhecer divergências importantes num outro domínio. Nessa direção, os sociolinguistas varacionistas são unânimes ao afirmar que são os falantes mais jovens, com menor poder econômico e menor grau de instrução os responsáveis por implementar no sistema linguístico uma variante linguística nova.

Entretanto, a sociolinguística tem mostrado que atrás dum processo de mudança linguística não há só um quadro de variações, mas principalmente uma motivação social. Assim como as variantes estão distribuídas diferentemente pela estrutura social e pelas situações de uso,

assim também recebem elas diferente avaliação social. Alguns grupos de falantes, por exemplo, avaliam positivamente uma das variantes e estigmatizam a outra, o que abre perspectivas para sua eventual adoção ou rejeição. Nesse sentido, o que parece relevante para a mudança não é propriamente a função linguística de um elemento, mas antes a informação social veiculada por suas várias realizações.

Dito estas breves palavras sobre a concepção de língua pautada na perspectiva da Sociolinguística Variacionista, gostaríamos de sinalizar que o que se propõe aqui não é um estudo de natureza sociolinguística estrito sensu, apenas nos valem de alguns conceitos desta área do saber para lastrear nossas análises sobre a variação lexical documentada por Jorge Amado em seu romance *Seara vermelha*.

3. Breve análise da variação lexical em *Seara vermelha*

A linguagem, constituída de símbolos socialmente convencionados, integra a cultura que, a partir da internalização de um conjunto finito de elementos, cria e recria possibilidades de combinação, gerando novos sentidos. Os símbolos culturais, depois de criados e aceitos como convenção, possibilitam o diálogo e o entendimento do discurso do outro. É no constante movimento de consciência e pela materialidade simbólica da palavra que o homem se dirige a si próprio e ao outro. É neste jogo constante de transformação das estruturas simbólicas que o ser humano se apropria dos significados que compõem e sustentam determinados sistemas culturais.

É por meio da palavra que o homem se situa no tempo, lembrando o que ocorreu no passado e, em pensamento, planejando o futuro. E também por meio da palavra que o homem conceptualiza o mundo circundante, incorpora novos conceitos e atualiza outros. Ao nomear, o homem atribui significado à realidade e apropriando-se dela através do processo de categorização. A classificação dos objetos que o homem opera resulta em resposta única a uma determinada categoria de estímulos do meio ambiente. Segundo Biderman (1998, p. 88), “(...) a categorização supõe também a capacidade de discriminação de traços distintivos entre os referentes percebidos ou apreendidos pelo aparato sensitivo e cognitivo do indivíduo”.

Heller (1989. p. 17) afirma que “(...) a vida cotidiana é a vida do homem inteiro” e, por conseguinte, a verdadeira essência da substância social. Heller diz ainda que:

[...] Todos os homens, qualquer que seja sua posição na hierarquia social, vivem a cotidianidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideais, ideologias. (HELLER, 1989. p. 17)

A matéria-prima do fazer literário e da história é o cotidiano. O produtor de texto ficcional conceptualiza o mundo a sua volta, a partir de sistemas constituídos, assim como opera todos os seres humanos. Ao produzir seu texto, inevitavelmente, faz reverberar todas as representações da sociedade as quais foram capturadas via seus órgãos sensores e por intermédio das mais variadas linguagens que acessou durante a sua tessitura de sujeito psíquico, social, cultural e linguístico. O discurso literário, ao mesmo tempo em que se alimenta de outros discursos literários, estabelece diálogos com os discursos históricos engendrados naquela e por aquela sociedade. Evocamos aqui Bakhtin (2004) que afirma que diálogo não significa apenas a comunicação entre duas pessoas; refere-se ao amplo intercâmbio de discursos, tanto na dimensão sincrônica como diacrônica, manifestados naquela sociedade.

Foi por meio da palavra que Jorge Amado se teceu enquanto sujeito social, em determinado Cronos e lócus, atravessado por outros tantos discursos. Natural, portanto, que, em “Seara vermelha”, posicione-se como crítico social, denunciando os problemas sociais, revelando nuances muito singulares das práticas sociais e culturais do homem sertanejo, do pequeno agricultor rural, que travam a luta diária em busca de seu sustento e o sustento dos seus.

A representação da cultura sertaneja empreendida por Amado se constitui em uma das principais fontes de identidade cultural do povo sertanejo, fazendo-os se sentirem mais próximos e semelhantes. Tal representação só foi possível através do uso da linguagem. O léxico é o nível da língua que faculta ao homem o acesso à representação do mundo circundante, permitindo a manifestação dos valores, das crenças, dos hábitos e dos costumes do grupo social no qual está inserido.

Para alcançar os objetivos traçados para o momento, selecionamos uma amostra do inventário das lexias designativas de elementos do sertão nordestino que integram o banco de dados do projeto de pesquisa “Estudo do vocabulário de Jorge Amado” em desenvolvimento. O recorte in-

tenciona apresentar, a título de exemplificação, algumas escolhas lexicais empreendidas por Jorge Amado ao urdir a sua narrativa ficcional.

Quadro 1: Algumas escolhas léxicas em *Seara vermelha* de Jorge Amado.

“Área coberta de plantas silvestres de diversos tamanhos e espécies”	CAMPO MATA MATO
“Nome do local onde se cultiva vegetais, grãos, cereais, tubérculos”	LAVOURA PLANTAÇÃO ROÇA
“Espécie de cacto nativo muito comum no nordeste brasileiro, de ramos lenhosos e espinhosos”	MANACARU XIQUEXIQUE COROA-DE-PADRE [COROA-DE-FRADRE]
“Espécie de animais venenosos que rastejam”	COBRA CASCABEL SURUCUCU JARARACA JARACUÇU CABEÇA DE PLATONA PICO DE JACA
“Acessórios usados para proteger a cabeça”	CHAPÉU DE COURO GIBÃO DE COURO
“Aquele homem que trabalha para o coronel, executados todas as tarefas que este ordena”	CAPATAZ CAPANGA CABRA CABRAS DE CORONÉIS
“Aquele mulher que têm o sexo como atividade laboral”	CABROCHA RAPARIGA

	MULHER DAMA MULHERES DA VIDA RAMEIRA
“Vestes dos sertanejos de baixo poder aquisitivo”	FARRAPO TRAPOS SUJOS.

Fonte: (AMADO, 1972)

Elaborado pela autora.

4. Considerações finais

No presente texto, buscamos, a partir da análise de uma amostra de itens lexicais recolhida de estudo ainda em desenvolvimento, apresentar, sucintamente, a variação lexical documentada no romance como um sistema de escolhas léxica operado pelo romancista.

Como é sabido, todo sistema linguístico detém um subsistema lexical o qual dispõe de um conjunto de itens lexicais que o usuário pode selecionar aqueles mais adequados às situações comunicativas, aos objetivos pretendidos e aos interlocutores com os quais interagem na vida em sociedade. Pois, não podemos perder de vista que a linguagem surge da interação entre os seres humanos, conseqüentemente, é determinada social e historicamente e varia de acordo com a cultura e a sociedade, por exemplo.

Por conseguinte, eleger um item em detrimento de um leque de outras possibilidades disponíveis no eixo paradigmático do sistema linguístico trata-se de escolhas léxicas realizada pelo usuário que, condicionado por aspectos internos e externos à língua, por fatores sociais, atravessado pelos valores, crenças, ideologias, seleciona uma lexia que melhor conceptualiza aquela realidade naquele Cronos e lócus da interação social.

Nessa direção, parafraseando Brandão (1994), podemos afirmar que a linguagem é, sem dúvida, um dos principais instrumentos de formação e representação do mundo cultural, revelando um lugar de confronto ideológico. Assim sendo, a língua não pode ser estudada “(...) fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais” (BRANDÃO, 1994, p. 12).

Recorrendo mais uma vez a Biderman (1981), as unidades lexicais de uma dada língua são portadoras de significados e refletem os diferentes momentos da história de uma sociedade. Em função da dimensão social da língua, o léxico, juntamente com outros símbolos da herança cultural, é, por excelência, o patrimônio social da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Jorge. *Seara vermelha: romance*. 27. ed. São Paulo: Martins, 1972.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michael Lahud e Yara Frateschi Viera. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. In: _____. *Estudos de filologia e lingüística*. Homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1981.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria Linguística* (lingüística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BRANDÃO, Helena N.. *Introdução à análise do discurso*. Campinas-SP: UNICAMP, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. A românia antiga: o contato de culturas e a formação das línguas românicas. *Cadernos do CNLF*, vol. XXII, n. 03, Textos Completos. Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2018. Disponível em: www.filologia.org.br/xxii_cnlf/cnlf/tomo01/011.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

**VIOLÊNCIA DE GÊNERO:
A EXPOSIÇÃO FEMININA NA IMPRENSA BRASILEIRA**

Alessandra Alves da Silva (UNIGRANRIO)

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar a violência de gênero no discurso da imprensa em três momentos: durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em junho de 1993, durante a IV Conferência sobre as Mulheres, realizada em setembro de 1995, em Pequim, e quando a Lei Maria da Penha, registrada sobre o nº 11.340/2006, foi promulgada em agosto de 2006. Para tanto, foram selecionados textos jornalísticos dos jornais O Estado de São Paulo e O Globo. Tal escolha se deu em função da grande tiragem desses veículos. O artigo aborda também questões históricas e culturais no que diz respeito à violência contra a mulher na sociedade. Como escopo teórico principal, a discussão basear-se-á em Almeida (2007), Giordani (2006) e Medeiros (2011, 2012, 2016).

Palavras-chave:

Imprensa. Mulher. Violência de Gênero.

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo analizar la violencia de género en el discurso de la prensa en tres momentos: durante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, en junio de 1993, durante la IV Conferencia sobre la Mujer, celebrada en septiembre de 1995, en Beijing, y cuando la Ley Maria da Penha, registrada el nº 11.340/2006, fue promulgada en agosto de 2006. Para ello, se seleccionaron textos periodísticos de los diarios O Estado de São Paulo y O Globo. Esta elección se debió a la gran circulación de estos vehículos. El artículo también aborda cuestiones históricas y culturales relacionadas con la violencia contra la mujer en la sociedad. Como principal ámbito teórico, la discusión se basará en Almeida (2007), Giordani (2006) y Medeiros (2011, 2012, 2016).

Palabras clave:

Mujer. Prensa. Violencia de género.

1. Introdução

Diante da importância do que se diz a respeito da violência contra as mulheres e da busca por igualdade entre os gêneros, este trabalho tem como objetivo analisar como a mulher é retratada na imprensa brasileira. Para tanto, serão analisadas matérias publicadas em dois jornais: O Estado de São Paulo e O Globo, nos seguintes períodos: de 14 e 26 de junho

de 199 – quando foi realizada a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos; entre os dias 03 e 08 de setembro de 1995, durante a IV Conferência Sobre as Mulheres realizada em Pequim e o dia 08 de agosto de 2006, quando foi sancionada a lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha.

Preocupada com a violência a que as mulheres vinham sendo submetidas e expostas, a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1993, reconheceu, através da Declaração e Programa de Ação de Viena (documento firmado pelas Nações Unidas para assegurar os direitos humanos), na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que “deveria favorecer os objetivos do respeito universal para todos”. (AZAMBUJA, 2008)

O foco deste artigo é analisar brevemente como foi retratada a imagem das mulheres em períodos marcados por transformações mundiais que contribuíram para mudanças dentro da sociedade brasileira no que diz respeito aos direitos da mulher. O objetivo é analisar a cobertura jornalística durante os períodos informados, pois, para Azambuja, “As reivindicações e reflexões suscitadas pelo movimento de mulheres desde meados da década de 1960, finalmente começaram a aparecer nos textos e recomendações internacionais” (AZAMBUJA, 2008, p. 109).

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada entre os dias 14 e 25 de junho de 1993, teve sua convocação e definição durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 18 de novembro de 1990.

Desde a Conferência Mundial, com a Declaração e Programa de Ação de Viena realizada na Áustria, em junho de 1993, a ONU vem intensificando cada vez os seus esforços para proteção e a promoção dos Direitos Humanos das mulheres (Art. 18 da Declaração e Programa de Ação de Viena).

A violência de gênero é um assunto presente em nossa sociedade, e é necessária uma reflexão sobre os problemas causados por ela na vida não apenas da mulher, mas também de toda sua família e das pessoas a sua volta. A violência contra a mulher não pode ser encarada com normalidade, nem pelo poder público, nem pela imprensa, que possui um importante papel que é o de informar e promover debates na sociedade.

O artigo está dividido em quatro seções, que abordam os seguintes assuntos: a violência contra a mulher e suas consequências, destacando as causas e consequências da violência na vida da mulher; a representa-

ção da mulher na imprensa brasileira durante a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos; análise das matérias publicadas em jornais de grande circulação, que trata a exposição feminina em casos de assédio sexual e a mulher no mercado de trabalho; a representação da mulher na imprensa durante a IV Conferência sobre as Mulheres, analisando o que foi publicado de matéria referente no que diz respeito aos direitos da mulher; a imprensa e a divulgação da criação de políticas públicas no Rio de Janeiro, apresentando informações sobre o atendimento à mulher, realizado nas delegacias.

2. A violência contra mulher e suas consequências

No período colonial, no Brasil, a mulher era considerada propriedade do homem. Por este motivo, acreditava-se que eles podiam fazer o que quisessem com elas. Para Del Priore (1993 *apud* GIORDANI, 2006, p. 65-7), “tanto a Igreja como o Estado recomendavam às mulheres que constituíssem família casando-se, mesmo contra sua vontade. A valorização da mulher se dava apenas dentro do território da maternidade”. A relação de poder implícita desde o período colonial era reproduzida nas relações entre marido e mulher. Somente no final do século XIX, as práticas de violência contra a mulher algum retrocesso, de acordo com Cabral (1999 *apud* GIORDANI, 2006, p. 68).

Historicamente, a mulher vem sofrendo a violência de várias formas. Silva (1992 *apud* GIORDANI, 2006, p. 145) amplia o significado da expressão violência contra a mulher, quando esclarece que esta ultrapassa as agressões físicas ou sexuais, que pode ser desde uma educação diferenciada, como também por uma forma sutil de depreciação da mulher. Mulheres do mundo inteiro sofrem violência em todos os sentidos.

Antes de darmos continuidade à discussão, cabe esclarecermos que aqui trabalhamos com o conceito de violência de gênero explicitado por Almeida, segundo a qual:

Violência de gênero: designa a produção de violência em um contexto de relações produzidas socialmente. É o único qualificativo de violência que ultrapassa o caráter descritivo. Portanto, seu espaço de produção é societal e o seu caráter é relacional e violência intrafamiliar, pode ser apresentada com a justificativa de que a família é a estrutura sexuada, e na violência de gênero, pode-se alegar que o seu uso deixa intocados os fundamentos da dominação patriarcal, contribuindo para relações de poder entre os sexos. (ALMEIDA, 2007, p. 25)

Atualmente, quando se fala de violência de gênero, existe uma repercussão na sociedade, mesmo que ainda pequena, principalmente quando se diz que o lugar da mulher é onde ela se sentir bem. Houve uma época em que a mulher precisava de autorização do pai ou do marido, se fosse casada, para ingressar no mercado de trabalho ou até mesmo para circular sozinha pelos espaços. Sant'Anna (2001 *apud* GIORDANI, 2006) reforça que na sociedade brasileira e em outros países latino-americanos, metade dos 600 mil jornalistas que atuavam mundialmente eram mulheres. De acordo com Izumino (1998 *apud* GIORDANI, 2006, p. 78):

Para o homem é imperceptível quando uma violência seja ela física ou psicológica é praticada. É como se fosse natural para ele interferir na roupa que sua companheira veste, na maquiagem que ela vai usar e até mesmo no cargo em que vai ocupar em uma empresa. Existe uma chamada vitimização feminina enquanto que se favorece a sua defesa na luta pelos seus direitos e posicionamento. Quando uma mulher ocupa uma posição maior que o homem em uma empresa ou em outra área que não nos afazeres domésticos, é quase impossível não notar que o homem se sente primeiro desvalorizado, pensa se aquilo vai dar certo. É preciso entender se esse caráter é social, para justificar esse poder de dominação masculina sobre as mulheres. (IZUMINO, 1998 *apud* GIORDANI, 2006, p. 78)

Para entender as causas da violência contra a mulher, é necessário compreender que existem dois tipos de violência mais comuns que insistem em entrar em debate, depois de ter deixado inúmeras consequências, diversificadas e profundas marcas em mulheres, em uma escala global (ALMEIDA, 2007).

A violência intrafamiliar: é uma modalidade de violência que se processa por dentro da família. O Ministério da Saúde assim define a violência intrafamiliar:

[...] é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poderá outra pessoa.

Em determinados casos de violência, o agressor não tem nenhum vínculo com a vítima. Este tipo de violência pode ser visto nos meios de transporte, no local de trabalho ou em outro lugar público.

Independentemente de onde e como ocorre a violência contra a mulher, há um consenso sobre o número crescente em nível mundial. Segundo (GIORDANI, 2006):

No tocante à definição da expressão violência contra a mulher, o Artigo 2º da declaração para eliminação da violência contra as mulheres na Assembleia Geral da ONU, em 1993, indica a inclusão, embora não a limitação, dessa forma de violência. Agressões físicas, sexuais e psicológicas na família e na comunidade que compreendem: espancamento conjugal, abuso de meninas, a violência relacionada a questões de dotes, o estupro, inclusive o estupro conjugal, e outras práticas prejudiciais à mulher, tais como a mutilação genital feminina. Também incluem a violência não conjugal, o assédio e a intimidação sexual no trabalho e na escola, o tráfico de mulheres, a prostituição forçada e a violência perpetrada ou tolerada por certos governos, com é o caso do estupro em situações de guerra. (GIORDANI, 2006, p. 144)

A violência contra a mulher tem, ainda, marcado os serviços de saúde do país, através de maus tratos causados por tratamentos cirúrgicos sem anestesia; posturas preconceituosas de alguns profissionais da área; negligência e maus tratos nas situações de aborto provocado; falta de esclarecimentos e orientações adequadas; às mulheres; da falta de privacidade quando examinadas; abuso sexual por profissionais e outras situações inadequadas de atendimento à saúde da mulher que caracterizam violência. (NJAINÉ *et al.* 1997; FONTANA, 1999 *apud* GIORDANI 2006, p. 175)

Outro fato que deve ser ressaltado é que, embora muitas mulheres vítimas de violência doméstica cheguem aos serviços de saúde públicos ou privados apresentando sinais e sintomas característicos de violência, geralmente, profissionais da saúde não percebem. (PORTELLA, 2000 *apud* GIORDANI 2006, p. 175)

Luz (1982 *apud* GIORDANI 2006, p. 70) considera que a sociedade constrói seus modos de ser e de se expressar sobre os diversos aspectos do relacionamento humano, e a relação homem/mulher é parte dessa construção, assim com os discursos presentes na sociedade.

Nesse sentido, o papel da imprensa é fundamental nessa construção, pois ela pauta as discussões da sociedade. Além disso, a violência presente na vida de muitas mulheres ganha ainda mais visibilidade na agenda jornalística quando o foco são por mulheres conhecidas do grande público, como aconteceu, por exemplo, com a atriz Luana Piovani ex-modelo Luiza Brunet, que foram agredidas por seus respectivos parceiros.

No item que se segue, analisaremos as matérias publicadas nos jornais O Globo e O Estado de São Paulo, referentes à promulgação da lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha de 07 de agosto de 2006; duran-

te as conferências: Mundial sobre Direitos Humanos em 1993 e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher realizada em 1995.

3. A representação da mulher na imprensa brasileira em três períodos

Segundo a declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995, p. 149-50), a participação brasileira se beneficiou do intenso diálogo entre Governo e sociedade civil, e a forte articulação com movimentos de mulheres tornou-se um elemento essencial para formulação de políticas públicas no Brasil.

Desde a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos, de 1993, e com a promulgação da lei Maria da Penha, em 2006, percebe-se uma mudança quando o assunto são as mulheres nas matérias analisadas. Ao mesmo tempo em que o jornal *O Estado de São Paulo* informava sobre a conferência, apresentou também matérias sobre moda. No dia 17 de junho de 1993, o caderno “Empresas” publicou matéria com a seguinte manchete: “Curso de moda premia trabalhos feitos com calça jeans” e ao lado outra matéria com o título: “Escola organiza curso de inglês para secretárias”. Existe uma diferença entre os assuntos e nota-se uma mudança ao falar das mulheres, pois estas já não ocupavam o espaço apenas no lar.

Para Azambuja (2008, p. 105-6), “Pode-se dizer que isso ocorreu por um incentivo especificado em uma das doze áreas em que a plataforma de Pequim convenceu os Governos, a comunidade internacional e a sociedade civil a intervir para promover o progresso das mulheres”. O que se busca analisar é como a mulher foi retratada na imprensa durante a cobertura jornalística, principalmente no que diz respeito à violência de gênero, nos períodos em que a ONU, em suas reuniões, discutiu sobre os direitos humanos. Que tipo de matéria foi publicado neste período? Já que o dia internacional da mulher coincidiu com o carnaval, qual foi o conteúdo das matérias? A criação de políticas públicas contribui para que as mulheres denunciasses seus agressores? Pretende-se também observar se as matérias se referem à questão dos direitos das mulheres.

Durante a Conferência Mundial sobre direitos Humanos, realizada entre os dias 14 e 26 de junho de 1993, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou quatro matérias citando mulheres no título. A primeira é do dia 14 de junho, assinada por Milton Brid, com o título: “Mulher assume comando do destacamento da PM”. A sargento feminina Rosa Maria S-chiavon da Veiga, de 42 anos, assumiu pela segunda vez temporariamen-

te o cargo, substituindo o tenente titular em férias Costa Júnior, na cidade de Mogi Mirim, em São Paulo. O que chamou a atenção foi a reportagem deixar claro que a policial declarou nunca ter sido discriminada por ser mulher e que poderia realizar praticamente as mesmas funções de um policial do sexo masculino, destacando ainda que Rosa Maria não encontrava problemas para conciliar a vida de policial com a de dona de casa e de casada.

Ao contrário da sargento, provavelmente muitas mulheres sentiram dificuldades ao tomarem a decisão de ingressar no mercado de trabalho, criando na sociedade um preconceito quanto a sua capacidade de conciliar vida pessoal e a profissional. Para Pinsky (2009, p. 624), “Eram nítidos os preconceitos que cercavam o trabalho feminino. Um dos principais argumentos seria o de que a mulher trabalhando, deixaria de lado seus afazeres domésticos e suas atenções e cuidados para com o marido, além da perda de feminilidade”.

A segunda matéria é do dia 17 de junho, assinada por Rosa Luiza Baptistella com o título “Empresário é indiciado por assédio”. A auxiliar de escritório Marta Cristina Leite Rosa denunciou pela segunda vez o empresário Giuseppe Nonis por assédio sexual. A primeira queixa registrada foi por injúria e difamação, em 1992, quando o empresário tentou agarrá-la no escritório onde trabalhavam. O fato de não ser a primeira vez que era assediada e que todos na empresa sabiam do que acontecia contribuiu para que Marta comparecesse até a delegacia para denunciar o ocorrido e se expor, correndo o risco de perder o emprego – como, de fato, aconteceu –, acreditando que sua atitude serviria de incentivo para àquelas mulheres que passavam pela mesma situação.

Izumino (1998 *apud* GIORDANI, 2006) considera que a relação entre os sexos deve ser vista muito mais além de uma posição entre a superioridade masculina e a inferioridade feminina. Tal afirmação serve de justificativa para a exposição da situação sofrida pela secretária em uma matéria publicada no Caderno Justiça. Marta não é citada como culpada pelo que aconteceu, em nenhum momento a matéria apresenta informações sobre sua vestimenta ou comportamento. Sua atitude acaba servindo para que as mulheres na mesma situação entendam a importância de não se calar ao passar por este tipo de situação. Nas relações de gênero, “o poder foi salientado enquanto forma de silenciamento, submissão e opressão das mulheres”. (SILVA, 1992 *apud* GIORDANI, 2006, p. 102).

A terceira matéria é do dia 20 de junho, assinada por Marcelo Bernardes, com o título: “No balanço do bimestre, Lilian sai lucrando”, destacando que, após completar dois meses à frente do *Jornal da Globo*, a jornalista e apresentadora *Lilian Witte Fibe*, conseguiu levantar o Ibope no horário com seu esforço e dedicação, conferindo maior prestígio ao noticiário. A reportagem destaca uma foto de Lilian, aparentemente com um sorriso de satisfação, provavelmente por ter atingido seus objetivos e ter talvez superado as expectativas sobre seu profissionalismo. A matéria não faz comparação ou menção entre a jornalista e quem ocupava a banca anteriormente.

Para Giordani (2006):

As mulheres estavam longe de caracterizar a igualdade de oportunidades, o trabalho feminino foi acompanhado de um estigma de inferioridade que perseguiu as mulheres desde o início do processo de industrialização no Brasil. (GIORDANI, 2006, p. 76)

Nesse sentido, a matéria citada revela um certo avanço na representação da mulher na imprensa, já que a matéria mostra uma jornalista em posição de destaque no mercado de trabalho. Durante muito tempo, a imprensa retratou a mulher como mãe e dona de casa (PINSKY, 2014).

A quarta matéria é do dia 23 de junho do mesmo ano e trata de esporte com o título: “Mesmo insultada, Steffi dá show no jogo de estreia”. Em Londres, um espectador, aos gritos, responsabilizou a tenista alemã Steffi Graf, primeira do ranking mundial de 1993, pelo que ocorreria com Monica Seles, outra tenista – ela foi apunhalada pelas costas no Torneio Aberto de Hamburgo em abril do mesmo ano por um torcedor fanático de Graf. A reportagem do caderno “Esportes” destaca a imagem da tenista em um de seus lances e traz uma declaração em que Graf afirma que, em Paris, o mesmo homem a havia molestado e que estava surpresa ao vê-lo na primeira fila. Tal situação parece corroborar com a afirmação de Giordani (2006, p. 105), para quem “condições de inferioridade e opressão feminina tem profundas raízes nas relações de gênero”. A matéria destaca ainda que os organizadores não divulgaram a identidade do torcedor, deixando claro que a atitude da organização do evento foi apenas a de convidar o fanático a se retirar do local e que ele obedeceu sem problemas à ordem dada. Não houve informações sobre punições mais severas. Neste caso, é possível concordar com Giordani (2006, p. 106) quando este afirma que: “Graças às influências da cultura de fragilidade feminina, muitos homens veem-se legitimados a impulsioneados a exercer a violência contra a mulher”.

É possível perceber que as matérias estão relacionadas, sendo a primeira e a terceira falando sobre a mulher dentro do mercado de trabalho e também ratificando o que aponta Silva (1992 *apud* GIORDANI 2006, p. 111) as “dificuldades encontradas diante da subordinação, situação de dependência e desigualdade das mulheres, com preconceitos que reproduzem práticas discriminatórias”.

A segunda e a quarta matéria estão relacionadas às formas de violência. Nesse sentido, Beauvoir (1970, p. 91) afirma que: “Na medida em que a mulher é considerada o Outro Absoluto, isto é, qualquer que seja sua magia, o inessencial faz-se precisamente impossível encará-la como outro sujeito”. Ou seja, segundo a autora, a reciprocidade e o respeito não são os mesmos entre homens e mulheres, tanto no trabalho, quanto na família, fortalecendo a desigualdade de gênero. Para Silva (1992 *apud* GIORDANI 2006, p. 111), “A maioria das sociedades contemporâneas, na vida econômica, familiar, política, religiosa e cultural, o poder e a dominação estão nas mãos masculinas e as mulheres estão em posição de opressão e subordinação”.

Neste mesmo período, o jornal O Globo publicou apenas uma matéria que chamou a atenção, porém não tem relação com a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos, que estava sendo realizada em Viena, de 14 a 26 de junho de 1993. A matéria do dia 14, assinada por Luiz Henrique Romanholli, apresentou a seguinte manchete: “Janet canta feminismo com limitações vocais”. Um trecho do texto apresentava a seguinte declaração sobre o novo trabalho cantora Janet Jackson: “A voz de Janet é pequenininha”. Seu trabalho foi comparado com o do cantor e seu irmão Michael Jackson. A declaração sobre a voz da artista que conseguiu, assim como seu irmão, ocupar uma posição dentro dos melhores álbuns americanos, de acordo com a Billboard²⁴⁷, parece não ser o suficiente quando se fala das mulheres na indústria musical.

Segundo Giordani (2006, p. 111), “dentro desses subsistemas sociais, tais estereótipos sexistas (preconceito diferentes para cada sexo), se formam e se reproduzem quando os homens são valorizados por terem coragem e inteligência. Já as mulheres são vistas como desprovidas dessas qualidades viris”. Nesse sentido, é comum no discurso jornalístico que as mulheres sejam, de alguma forma, comparadas aos homens.

Romani (1982 *apud* GIORDANI, 2006, p. 115) esclarece ainda que “a divisão sexual do trabalho e a conseqüente distribuição do poder e

²⁴⁷ Revista americana especializada em informações dentro da indústria musical.

do prestígio, são construções socioculturais, e não biológicas que configuram no ser humano uma identidade de gênero”.

Pesquisas desenvolvidas por Michel (1989 *apud* GIORDANI, 2006, p. 112) evidenciaram que: “muitas mulheres se privam de um imenso potencial de qualidades intelectuais e humanas, ignoradas ou desprezadas, favorecendo o seu sofrimento”.

Ou seja, as mulheres têm grandes qualidades para acrescentar no mercado de trabalho. Porém, a diferença imposta pela sociedade diante da divisão dos cargos que deveriam ser ocupados apenas pelo sexo masculino ou pelo sexo feminino contribui para insatisfação profissional causada por estereótipos sociais.

Antes de afirmar que a voz de Janet Jackson era “pequeninha”, Romanholli até apontou que a artista já tinha vendido mais de 16 milhões de seus álbuns anteriores, que ela tinha boas ideias e sabia escolher bem seus parceiros, porém se surpreendeu com a sua capacidade vocal. Em determinadas profissões, as mulheres parecem precisar sempre provar seu potencial e exigem-se delas sempre um esforço e uma dedicação a mais do que os homens.

É possível perceber ainda que, em meio a agressões e comparações, a justificativa será de que a violência de gênero se sustenta em um quadro de desigualdades sociais, que se expressam no marco do processo de produção e reprodução das relações fundamentais. Assim a Organização das Nações Unidas (ONU) tenta por meio de suas conferências, fazer com que Estados diminuam as desigualdades existentes em seus países, incentivando a criação de políticas públicas direcionada as mulheres.

Outro grupo de matérias analisado foi durante o período de realização da IV Conferência sobre Mulheres, em Pequim, de 03 a 08 de setembro de 1995. Duas notícias chamaram a atenção por se referirem ao evento. A primeira matéria foi publicada pelo jornal O Estado de São Paulo, assinada por: Paulo Sotero, no dia 03 de setembro, e trouxe a seguinte manchete: “Conferência de Pequim, Feministas querem passar dos planos à ação”. O texto destacou o objetivo das mulheres em levar aos governos a necessidade de reafirmar e aprofundar os compromissos assumidos, trazendo a discussão sobre igualdade. Muitos países chegaram a criar mecanismos direcionados aos direitos das mulheres com acesso à educação, ao poder político e econômico, porém a maioria não saía do papel.

Além disso, a matéria ressaltou ainda que mulheres educadas tinham um maior controle sobre sua saúde reprodutiva, além da posição de países Islâmicos como Irã e Sudão, que negavam a igualdade entre os sexos em nome de suas tradições culturais.

Mais uma vez, percebemos o quanto a cultura influenciou e continua influenciando até hoje na luta das mulheres na busca pela igualdade. Um estudo conduzido por Doxsey (2001 *apud* GIORDANI 2006, p. 107) lembra que “a violência direcionada à mulher é reconhecida, cientificamente como uma questão de gênero, que preocupa tanto a entidade governamentais como as não governamentais, empenhadas em conquistar a cidadania sem violência”. Embora importantes, ainda não se alcançou o que se desejava, de fato, que é igualdade de direitos entre homens e mulheres.

A segunda matéria foi publicada pelo jornal O Globo, no dia 06 de setembro, destacando a realização da IV Conferência Mundial sobre Mulheres e a presença de Hillary Clinton, que ocupava o posto de primeira-dama, por ser casada com o ex-presidente dos Estados Unidos da América (EUA) Bill Clinton. Além de Hillary, o texto se referiu a Ruth Cardoso, que ocupava o posto de primeira-dama, casada com o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com a matéria, a presença de Hillary Clinton foi considerada polêmica após a declaração do senador americano Bob Dole, de que a viagem de Hillary era “um verdadeiro desperdício do dinheiro dos contribuintes”. A posição de Dole referindo-se a Hillary pode estar ligada à necessidade dos homens em assumir uma dominação sobre as mulheres. Pela posição ocupada por Hillary, podemos citar que Saffioti (1994 *apud* GIORDANI 2006, p. 151) que afirma: “A violência contra a mulher, que de modo geral, é praticada pelo homem, não tem como propósito eliminá-la fisicamente, mas dominá-la mantendo sob seu controle”.

A conferência mundial sobre a mulher constituiu um marco inquestionável na luta pelos direitos femininos. O documento final do evento, a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, foi, sem dúvida, importante em função dos números de países participantes e pelos avanços conceituais e programáticos que contribuíram para melhorar a situação da mulher e a criação de políticas públicas.

A edição do dia 10 de setembro de 1995, no jornal *O Estado de São Paulo*, apresentou uma matéria com o título: “Feminismo no país é

original, diz Ruth Cardoso”. Assinada por Paulo Sotero, o texto apresenta uma entrevista Ruth Cardoso. A então primeira-dama chefiou a delegação do Brasil na IV Conferência sobre Mulheres e chamou a atenção a seguinte pergunta: *O que lhe dá o poder que a senhora tem?*

A ex-primeira-dama respondeu da seguinte forma:

O que me dá legitimidade nessa posição de presidente do Conselho da Comunidade Solidária é que eu tenho uma carreira, que eu estudei essa questão da pobreza e dos movimentos sociais. Eu me sinto confortável de chefiar esse conselho porque acho que sou reconhecida pelos meus pares como uma pessoa que está qualificada para isso e que é igual a eles. (O Estado de São Paulo, 10 de setembro de 1995)

Quando Ruth Cardoso defende sua formação para justificar o lugar onde estava e suas atitudes para não ser talvez julgada pelos que a acompanhavam. É possível corroborar suas afirmações através da fala de Giordani (2006, p. 91), quando ele esclarece que: “A organização de mulheres de classe média e de nível universitário auxiliou o movimento feminista em suas reivindicações”.

Para Soihet (2005 *apud* MEDEIROS 2012, p. 111), “a imprensa teve papel importante na luta por reivindicações dos movimentos de mulheres e feministas, seja abrindo espaço, ou em número maior ratificando os papéis e limites relativos à atuação das mulheres na sociedade”.

A última matéria analisada respeito à promulgação da Lei Maria da Penha. Com a finalidade de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, o Brasil deu um grande passo importante com a publicação da lei nº 11.340/2006-Lei Maria da Penha, de 7 de agosto de 2006, decretada pelo ex-presidente do Luiz Inácio Lula da Silva. A lei recebeu este nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, mulher brasileira que lutou pela condenação de seu agressor, após sofrer tentativa de homicídio pelo ex-marido e ter seu caso estudado pela Organização dos Estados Americanos (OEA). O jornal O Globo publicou uma matéria no dia 8 de agosto do mesmo ano, destacando a publicação da lei em diário oficial, com o título: *Governo aumenta pena para a violência doméstica*. Com a lei, a pena para os agressores passou de seis meses a um ano para até três anos de prisão e sem direito a pagamento de multas ou doação de cestas básicas.

De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), durante o ano de 2010, foram registrados 108.491 atendimentos na Central de Atendimento à Mulher, pelo 180, no primeiro

semestre. Casos como estupro, exploração e assédio no trabalho aparecem em 5º lugar com 2.318 casos em 2010. As práticas de violência moral, difamação, calúnia e injúria foram 12.608 também em 2010. É comum a sociedade se referir às vítimas de violência, compalavras de punição, ou ser vitimizada.

A importância dada à publicação sobre a criação da lei Maria da Penha por um jornal conceituado dentro da sociedade, faz com que a imprensa cumpra seu papel informativo e também reflexivo, já que citava uma lei feita para punir os agressores. Mas, apesar da matéria destacar uma declaração do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva dizendo: “acho que a impunidade acabou”, passaram-se vários anos e continuamos vendo a imprensa retratar violência contra a mulher.

4. Considerações finais

A análise das matérias jornalísticas possibilitou uma reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, com destaque para o mercado de trabalho. Podemos afirmar que a imprensa, ao destacara presença da mulher no mercado de trabalho, realizando tarefas com comprometimento e dedicação, sentem o peso da comparação de suas funções quando subordinadas a um homem. A presença de Hillary Clinton sendo declarada como desperdício de dinheiro dos contribuintes, por um senador americano em um evento promovido pela ONU, para tratar dos direitos das mulheres, por exemplo, comprova a relação de poder adotado ao longo de muitos anos na sociedade pelo homem diante da mulher.

Mesmo com as conquistas alcançadas pelas militantes femininas ao longo de anos e debates nas conferências realizadas para que fosse compreendido que o direito dos homens deve ser entendido como direitos de todos os indivíduos, alguns Estados não reconhecem tais direitos, com justificativas sem nenhum fundamento, como a de que defender determinado direito interferiria em sua cultura, por exemplo.

A participação do Brasil nas diversas conferências das Nações Unidas fez com que o país assumisse um dos compromissos primordiais no sentido de assegurar os direitos das mulheres. O destaque da imprensa diante de assuntos como assédio sexual, agressão dentro do esporte e a apresentação diante da promulgação da lei Maria da Penha revela o compromisso ético que a imprensa deve assumir ao promover debates na sociedade.

Nesse sentido, o que esperamos é que a imprensa se dedique a cada dia mais em falar sobre a violência de gênero, e como ela acontece de fato. Esperamos ainda que a imprensa seja sempre pautada na igualdade dos sujeitos e com base no direito à informação de todos que convivem em sociedade. A desigualdade entre os sexos não pode ser, portanto, caracterizada como algo natural, para que a sociedade compreenda e promova relações democráticas entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ALTERMAN, E. *Violência contra a mulher e políticas públicas*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, p. 87-98, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300006. Acesso em: 12 abr. 2017.

AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de. Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública. *Saúde e Sociedade*, v. 17, n 3, p. 101-12, São Paulo, 2008.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Paris: Difusão Europeia, 1970.

FALCÃO, M. História-Direitos humanos, 60 anos depois. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 06 abr. 2009. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1222:reportagens-materias&Itemid=39. Acesso em: 7 de jan 2021.

GIORDANI, A. T. *Violências contra a mulher: contexto socioeducacional, caracterização e consequência da violência na vida da mulher*. São Paulo: Yendis, 2006.

MAGAZINE, T. *Adesivos de Dilma com pernas abertas são a nova moda contra a presidente*. Pragmatismo Político, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/07/adesivos-de-dilma-com-pernas-abertas-sao-a-nova-moda-contra-a-presidente.html>. Acesso em: 24 maio 2017.

MEDEIROS, Luciene. *Em briga de marido e mulher, o Estado deve meter a colher: políticas públicas de enfrentamento à violência doméstica*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Reflexão, 2016.

MEDEIROS, Luciene Alcinda de. O processo de criação e implementação do Cedim: a institucionalização das demandas dos movimentos de mulheres e feministas. *Caderno do Desenvolvimento*, v. 7, n 10, p. 103-23, Rio de Janeiro, jan-jun. 2012.

MEDEIROS, Luciene Alcinda de. “Quem ama não mata”: A atuação do movimento de feministas fluminense no enfrentamento da violência doméstica contra a mulher perpetrada pelo parceiro íntimo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, p. 01-16, São Paulo, jul. 2011.

PINKSY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

PORTO, M.; NOGUEIRA, C. Introdução à violência contra as mulheres como um problema de Direitos Humanos e saúde pública. *Saúde e Sociedade*, 04 abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000300011. Acesso em: 10 abr. 2020.

PRIORE, M. D.; BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil: mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2009.

**“– VOCÊ QUER A BUNDINHA?” – A CONSTRUÇÃO DO
DESLIZAMENTO DO SENTIDO EM ANÁLISE DO DISCURSO**

Alguimar Amancio da Silva (UEMS)

alguimaral@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

RESUMO

O referencial deste trabalho é a Análise do Discurso, de linha francesa, cujo fundador é Michel Pecheux. A Análise do Discurso é o nosso instrumental teórico-metodológico para compreender como o discurso de Acadêmicos de Pós Graduação, nível Mestrado, em situação de prática discursiva, produziu um determinado efeito de sentido, em determinada condição de produção do discurso. A Análise que busco desenvolver é sustentada pela proposição de correlacionar condições de produção do discurso, funcionamento do discurso e efeito de sentido, decorrentes das posições sujeito e constituição do discurso. O trabalho foi concebido a partir da observação e participação em uma determinada prática discursiva, em situação de descontração, em um ambiente universitário. É nosso propósito responder as interpretações pertinentes e relativas a esse momento, bem como identificar e compreender, as condições de produção dos deslizamentos dos sentidos ali presentificados. Partimos do pressuposto que ali ocorreu uma prática discursiva sobre um discurso de natureza lúdica e que a Análise do Discurso é que nos possibilitará, em razão do conceito de funcionamento do discurso, Formação Discursiva e Formação Imaginária, compreender o efeito de sentido decorrido em razão de sua ambiguidade e suas marcas de polissemia. Concebendo a brincadeira em grupo, como algo necessário e indispensável às relações humanas, o objetivo deste trabalho é analisar o efeito de sentido dessa prática discursiva, enquanto uma atividade de humor que promove quebra de regras dentro da sociedade. Interessamos-nos analisar o funcionamento do discurso lúdico, o efeito do deslizamento do sentido decorrente de seu caráter polissêmico, em um certo acontecimento que situou os sujeitos envolvidos, espaço público, simultaneamente em duas posições: sujeito acadêmico e sujeito amante. Enfim o objetivo deste trabalho é analisar a construção do efeito do deslizamento do sentido, provocado por essa prática discursiva, em situação de descontração, pelo funcionamento do discurso lúdico.

Palavras-chave:

Polissemia. Discurso lúdico. Deslizamento do sentido.

ABSTRACT

The reference of this work is Discourse Analysis, of French line, whose founder is Michel Pecheux. Discourse Analysis is our theoretical and methodological tool to understand how the discourse of Graduate Students, Master level, in a situation of discursive practice, produced a certain effect of meaning, in a certain condition of discourse production. The analysis that I seek to develop is supported by the proposition of correlating conditions of discourse production, discourse functioning and effect of meaning, resulting from the positions subject and constitution of the discourse. The work was conceived from the observation and participation in a determined discursive

practice, in a relaxed situation, in a university environment. It is our purpose to answer the pertinent and relative interpretations of that moment, as well as to identify and understand, the conditions of production of the slips of the senses presented there. We start from the assumption that there was a discursive practice on a playful discourse and that Discourse Analysis is what will enable us, due to the concept of discourse functioning, Discursive Formation and Imaginary Formation, to understand the effect of meaning elapsed due to its ambiguity and its polysemy marks. Conceiving group play as something necessary and indispensable to human relationships, the objective of this work is to analyze the effect of meaning of this discursive practice, as an activity of humor that promotes breaking of rules within society. We are interested in analyzing the functioning of the Playful Discourse, the effect of the sliding of the sense resulting from its polysemic character, in a certain event that placed the subjects involved, public space, simultaneously in two positions: academic subject and loving subject. Finally, the objective of this work is to analyze the construction of the effect of the sliding of the sense, provoked by this discursive practice, in a relaxed situation, by the functioning of the ludic discourse.

Keywords

Polysemy. Playful speech. Sliding of the sense

1. *Corpus*

Horário de intervalo na Universidade. As senhoras estavam sentadas em cadeiras, numa mesa da cantina. Quando me aproximei, uma delas brincou comigo, dizendo: “– Você quer a bundinha?”. Sobre a mesa havia um pacote de pão de forma. Ante o meu espanto, ela apontou rindo, o pacote. A “bundinha” a que ela se referia era a parte inicial ou parte final do fatiamento do pão de forma. Não pude deixar de rir! Elas riam também! Nesse momento aproximou-se um outro colega do sexo masculino e elas, novamente, repetiram a brincadeira: “– Fulano, você quer a bundinha?”.

Ele fingiu ligeiro espanto e indagou: “– De quem?”. A gargalhada foi geral. Voltei a intervir na brincadeira, dizendo: “– Bom seria se tivessem manteiga!”.

Rimos todos mais uma vez e mudamos de assunto.

2. *Breve história sobre a Análise do Discurso*

A Análise do Discurso – doravante AD – surgiu na França, no início dos anos 60, a partir das teorias de Michel Pecheux. O seu esboço, ou seja, os primeiros estudos sobre o texto advêm do século XIX, com a semântica histórica. Um outro estudo sobre a compreensão da lógica in-

terna e da análise do conteúdo do texto é feito pelos formalistas russos, no início do séc. XX. Os estudos da semântica histórica e dos formalistas russos, ainda que realizados de maneira superficial, foram importantes na formação da AD.

No entanto, segundo Mussalin (2004) para compreender a gênese dessa disciplina:

[...] é preciso compreender as condições que propiciaram sua emergência. Malldier (1994) descreve a fundação da Análise do Discurso, através das figuras de Jean Duboes e Michel Pecheux. Duboes, um linguista, lexicólogo, envolvidos com os debates em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia. (MUSSALIN, 2004, p. 10)

A França, um país de forte tradição no estudo literário, vivia uma intensa inquietação político-social, no início dos anos 60. Essa inquietação, na esfera política, era bem marcada pelo discurso de direita versus discurso de esquerda.

Para analisar esses discursos, a AD foi se desenvolvendo, buscando superar o conceito puramente linguístico, a palavra, a frase, a parte puramente gramatical da língua.

A AD foi concebendo uma práxis que abordava outros aspectos do discurso, além do contexto imediato da enunciação, os fatores e elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que permeiam a produção de um discurso.

Para tanto a AD, fez uso de três áreas do conhecimento: Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise.

É a partir da confluência dessas três áreas que a AD analisa o sentido no campo da Língua e da Linguagem.

3. Condições de Produção do Discurso

O *corpus* desse trabalho é constituído de um acontecimento, uma prática discursiva, ocorrida em um momento de descontração, intervalo de aula, período matutino, do Curso de Pós-graduação, nível Mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, primeiro semestre, ano de 2018.

Os sujeitos envolvidos no acontecimento somam cinco pessoas, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Suas idades são superiores a vinte e cinco anos e são alunos regulares do referido curso.

4. Construção da Análise

O nosso trabalho de análise foi feito a partir dos seguintes recortes de enunciados e efeitos de sentidos presentes no acontecimento:

“– Você quer a bundinha?” (Enunciado 1)

“Rimos todos mais uma vez e mudamos de assunto.” (Construção do sentido)

Anota-se, entretanto, que almejando realizar a Análise, da maneira mais didática possível, desenvolvemos nossa proposta, abordando o enunciado em questão, tomando em consideração, as seguintes perspectivas:

Ambundo pra bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da palavra.

A transgressão de norma do enunciado:

“– Você quer a bundinha?”

A quebra de regras na Posição Discursiva do enunciador de:

“– Você quer a bundinha?”

Formação Discursiva, Formação Imaginária, Relação de Força, Mecanismos de Antecipação, nos propósitos do Enunciador de:

“– Você quer a bundinha?”

A construção do sentido ambíguo no discurso:

“– Você quer a bundinha?”

5. Desenvolvimento

5.1. Análise do Enunciado

Segundo Gregolin (2003):

[...] as redes de memória são diferentes regimes de materialidade, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocando insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória do presente. (GREGOLIN, 2003, p. 51)

Ambundo pra Bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da palavra

...como na palavra, palavra, a palavra

estou em mim

e fora de mim

Quando digo que você parece que não

Você diz em silêncio o que eu não desejo ouvir...

(Caetano Veloso, Outras palavras)

Palavra é um termo, um vocábulo, uma expressão por um grupo

de fonemas com uma significação. (Dicionário)

Considerando essa definição de palavra, pinçamos do enunciado:

–_Você quer a bundinha?“, a palavra “bundinha”, enquanto, presente no discurso, no enunciado, com a intenção de analisar a opacidade, origem e o sentido, advindo de sua inscrição na memória.

[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre um discurso.” (ORLANDI, 2015, p. 41)

[...] esse dispositivo visa deslocar o olhar do leitor do atravessamento pela ideologia (em que o sentido apareceu já-la na transparência da linguagem para a posição do analista: não competente, mas deslocada em que o efeito da exterioridade , o da alteridade do sentido, sua determinação histórica, seja tomado em conta, [...]) (ORLANDI, 2015, p. 171)

Bundinha é um diminutivo da palavra bunda, que no dicionário se apresenta como substantivo feminino, sendo sinônimo de nádegas; porém em AD, digamos, essa definição enciclopédica é um olhar superficial sobre a palavra. Em AD, buscamos a opacidade da palavra, a sua opacidade, sua história e o sentido que a palavra adquire enquanto parte de um discurso. A falsa transparência enquanto sinônimo de nádegas, parte posterior do corpo humano, não satisfaz o analista do discurso. Partindo então do pressuposto que AD é uma disciplina que possui uma relação com a Linguística, servimo-nos desta, para darmos início ao trabalho intelectual.

A palavra bunda é um signo (une um conceito e uma imagem acústica, sendo essa união realizada de maneira arbitrária) transformado/nascido no Brasil, devido ao deslocamento de relações, no caso, a analogia (combinações novas de elementos fônicos derivados de formas mais antigas).

Segundo Pecheux (1990), as palavras têm seu sentido num discurso que remete a ocorrências anteriores. A etimologia nos faz saber que a palavra bunda é de origem africana e advém da abreviação de quimbundu (kimbundu).

Quimbundu está ligado ao Brasil e à época da escravidão. Tribos de várias regiões da África foram sequestradas e trazidas ao Brasil para servir como escravos. As tribos sequestradas da região de N’gola (Angola) eram os ambundos e seu idioma era o kimbundu. O kimbundu era a língua tradicional do antigo reino N’gola.

Os navios negreiros cumpriam com sucesso sua aterradora missão, que era a de sequestrar povos africanos e trazer em condições desu-

manas para o Brasil, para ser vendidos como escravos. Vieram para o Brasil, sequestrados, povos de várias partes da África. Provindos todos os escravos da África, ainda que todos negros, apresentavam fenótipos (conjunto de características, morfológicas e fisiológicas, observáveis de um organismo) característicos em cada tribo. Uma dessas tribos era nominada como ambundos. Enquanto escravos no Brasil, os ambundos passaram a ser conhecidos como bundos. Os escravos bundos, enquanto característica fenotípica tinha a região glútea sólida, globular e avantajada em relação aos portugueses e outras tribos de escravos. Por conta da condição de escravos, os negros e negras vestiam roupas de algodão cru.

Vestimentas essas completamente diferentes das senhoras portuguesas, cujo costume europeu preconizava vestidos de manga longa, gola alta, anáguas e chapéu.

Por conta da roupa de algodão cru que realçava os contornos do corpo, ao passar por uma escrava da tribo dos ambundos, nominada no Brasil como bunda, os portugueses diziam: “– Que bela bunda!”

Esse discurso de admiração/desejo era o passaporte para o homem branco português fazer da escrava seu objeto de desejo e satisfação sexual, numa relação quase sempre não consentida, ou seja, a violação, o estupro.

Reduzida à condição de escrava, a mulher negra foi durante o período colonial, um instrumento de trabalho forçado, dentro das casas, na lavoura, nas minas, no comércio. Enquanto a mulher branca era mantida sob rigorosa vigilância moral, para as respeitadas funções de esposa e mãe, a sociedade sujeitava a mulher negra ao abuso sexual do homem branco e adotava o estupro da escrava negra como instrumento de afirmação da virilidade machista do colonizador branco” (RODRIGUES, 2011, p. 56-7)

Temos então que tal discurso: “– Que bela bunda!”, “(...) a considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 2015, p. 32), o desejo manifesto e a liberdade do abuso sexual praticado pelo homem branco contra a negra em situação de escravidão, significava que a escrava, consensualmente ou não, seria vítima de suas investidas e posse sexuais. “Sujeitos ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantém a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem..” (ORLANDI, 2015, p. 51).

Decorrido mais de quinhentos anos de descobrimento do Brasil, o

discurso “– Que bela bunda!”, fez seu percurso, se mantendo, parando junto à margem, ultrapassando seus limites, transbordando, refluindo, e nos chega até os dias de hoje, com o mesmo sentido, dos tempos do Brasil Colônia de Portugal, de admiração mesclado com desejo sexual.

**6. O discurso que “vaza” – A transgressão de normas do enunciado:
– Você quer a bundinha?**

Em uma sociedade, os sujeitos e os discursos passam a circular necessariamente em uma ordem com certa estabilidade, pelos regimes de regulamentação institucionais, e científicos que distinguem o verdadeiro do falso, o que pode e o que não pode circular como um dado prévio” (RODRIGUES, 2011, p. 16).

Por isso é que

[...] em uma sociedade como a nossa, conhecemos é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem, que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não se pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1998, p. 9)

As Instituições busca cercar com muros altos e normas rígidas, o comportamento e os discursos sexuais. A sociedade autoriza o discurso e a atividade sexual, somente entre pessoas adultas, somente entre quatro paredes. As interações, jogos, brincadeiras, as realizações de desejos e fantasias sexuais deve ser restrito à intimidade dos casais.

Porém Orlandi, nos alerta que o discurso, através de seu funcionamento, pode romper barreiras presentes na sociedade. Para tanto, ao fazer uso da língua, o enunciador pode optar por tipos diferentes de discursos.

Orlandi nos chama atenção para a Tipologia dos Discursos, elencando-os em três modalidades: O Discurso Autoritário, o Discurso Polêmico e o Discurso Lúdico.

Segundo Orlandi, tal distinção não é algo estanque, sendo possível que em algumas situações os Enunciadores do discurso tende a mesclar seus discursos; ou seja, um discurso essencialmente puro, de acordo com uma só tipologia não é comum. O mais correto talvez seja, caso precisemos, por razões didáticas e outras afins, classificá-los de acordo com o funcionamento destes.

Suas denominações ou enquadramento em determinada tipologia se dá em razão do seu modo de funcionamento.

Os modos de funcionamento que possibilita a classificação de um determinado discurso, segundo o seu funcionamento, tem estreita relação com a presença da Parafrásica ou da Polissemia.

O discurso autoritário é aquele em que a Polissemia é contida, referente está apagado pela relação de linguagem que estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor; a saber voltando ao episódio que estamos nos propondo analisar, ao invés do enunciador ter dito “– Você quer a bundinha?”, ter ordenado: “– Coma este pedaço de pão de forma!”. Tal afirmação, de modo imperativo, mudaria completamente a relação e o sentido atribuído à brincadeira, não fletaria com os sentidos dos envolvidos.

O enunciado, realizado na forma imperativa e pão de forma como pão de forma, estaria impondo ou determinando ao interlocutor uma obrigação.

Pão de forma enquanto pão de forma é uma forma parafrástica, onde o que se é, simplesmente é, não deixando margens para a flutuação dos sentidos presentes na alusão a parte final do pão de forma como “bundinha”.

O discurso autoritário, como podemos perceber num enunciado autoritário, “– Coma este pedaço de pão.”, é essencialmente parafrástico.

Discurso polêmico é o discurso em que a Polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, uma relação tensa de disputa pelos sentidos.

Este tipo de funcionamento do discurso, provavelmente, se presentificaria na brincadeira, se o enunciado tivesse sido: “– Você não acha essa parte final do fatiamento do pão de forma parecido com uma bundinha?”.

No discurso polêmico, quase sempre há uma pergunta ou afirmação peremptória de um determinado ponto de vista ou opinião que provoca a reação controversa do interlocutor a respeito de um objeto ou assunto. Um interlocutor demasiado religioso se recusará a ver similaridade entre a parte final de um pão de forma e uma parte do corpo humano. Para o religioso tal conotação implica em admitir um desejo e concepção mundana e sexualizada de coisas e objetos, que muitas religiões, radi-

calmente rejeita, em razão de sua motivação e crenças espirituais.

Já, o discurso lúdico é aquele que a Polissemia esta aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos. No enunciado “– Você quer a bundinha?” (...), há uma flutuação dos sentidos dos envolvidos. O discurso lúdico é o que a Polissemia esta aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos.

O enunciado, que estamos analisando – “– Você quer a bundinha?”, ao ser proferido no pátio de uma Universidade Pública, a céu aberto, à luz do dia, foi uma transgressão ao estabelecido, àquilo que é “educadamente recomendável”. No entanto, é preciso observar que a sua realização foi possível devido à prática discursiva, num momento de descontração, onde o enunciadador fez uso da Polissemia, para provocar o riso pela dubiedade do sentido do discurso, Um sentido que emerge e submerge ao mesmo tempo. Um sentido que escapa ao pão de forma que está sendo oferecido, mas ainda é o pão de forma que está sendo oferecido. A bundinha do pão que está sendo oferecido pela prática discursiva e o sentido sexual da palavra bundinha, que é historicamente nos dado.

O sentido sexual que o discurso provoca com “– Você quer a bundinha?”, e uma bundinha de pão de forma que nos é oferecida para comer, onde ciente da dubiedade do sentido do discurso, em tom de brincadeira, um dos interlocutores envolvidos, pergunta: “– De quem?”. Logo então o pão de forma é apresentado. Ainda que apresentado o pão de forma, ainda paira uma malícia no ar, uma sensação de que por um momento, estava sendo dito, algo que não é comum de se dizer, não é frequente em brincadeira de homens e mulheres, que não é típico de uma mulher propor a um homem uma fantasia sexual, em lugar público. A transgressão ao que é da intimidade entre quatro paredes, se tornou possível em razão do tipo de discurso empregado. Foi o discurso lúdico e a prática discursiva realizada, que possibilitou a flutuação/submersão dos sentidos, onde o sentido, parecendo estar num lugar, parecia estar em outro, por conta do caráter polissêmico do discurso utilizado, que rompeu a barreira do “educadamente recomendável”, da dita “normalidade”, “vazando” por entre as interdições do comportamento e discurso sexual, dentro da sociedade.

7. A quebra de regras na Posição Discursiva no enunciado: “– Você quer a bundinha?”

O conceito de Formação Discursiva – “aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito em uma posição discursiva em um momento dado em uma conjuntura dada”, é dos mais importantes para a AD. O sentido do discurso advém também das posições discursivas dos enunciadores, pois “... podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocados em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2015, p. 44).

Vimos, no início desse trabalho, Ambundo pra bunda: a opacidade, o deslocamento, a origem e o sentido da palavra, que o enunciado em questão “– Você quer a bundinha?”, tem um sentido sexual e que sócio-historicamente, as provocações, propostas sexuais, em uma sociedade machista, como a sociedade brasileira, são discursos proferidos pela posição discursiva masculina.

A posição discursiva masculina é quem “deve”, antever, propor, cantar, conquistar, assediar a mulher. A posição discursiva homem é quem “detêm”, esses direitos e prerrogativas em assuntos de ordem sexual.

Observemos, no entanto, que o enunciado no episódio descrito foi proferido por uma mulher. Tal enunciado, em situação de descontração, subverte à lógica costumeira dos discursos “cabidos” às posições discursivas homem/mulher.

Uma mulher fazendo uso do discurso sexual, para propor com malícia, uma brincadeira que se assemelha uma “cantada, assumindo com irreverência e humor, a posição discursiva homem, promove uma quebra de regras dentro da sociedade.

8. Formação discursiva, formação imaginária, relação de força, mecanismos de antecipação, nos propósitos do enunciador de “– Você quer a bundinha?”

Os discursos são complexas interações de sentido entre os interlocutores. O sentido é concebido e apreendido pela ação do discurso que envolve fatores, tais como: formação discursiva – doravante fd –, formação imaginária – doravante fi –, relação de forças e mecanismos de antecipação.

Em síntese, temos que, se um locutor fala algo para um interlocutor, em um dado momento, em uma dada situação, esse locutor fala de uma determinada posição discursiva (pai, mãe, operário, professor, e etc.); sendo que simultaneamente, o interlocutor, reconhece ou fica a par dessa posição discursiva. As posições discursivas são ou foram construídas sócio-historicamente, depreendo delas uma FI.

A FI está presente no discurso e dela decorre uma relação de força sobre o que esta sendo dito pelo locutor. A essa relação de força da Posição Discursiva que se assenta sobre uma FI, é que se dará a interlocução, ex: a autoridade do padre nos ofícios religiosos, o saber médico na prescrição de uma receita, o cumprimento da sentença determinada pelo magistrado a ser cumprida pelo réu, etc.

As Fds das posições discursivas provêm das relações de força decorrente das Fis.

Enquanto o discurso acontece, as posições discursivas, as relações de força, as Fis, estão em jogo e são mobilizados pelo interlocutor, mecanismos de antecipação que vai orientar a sua resposta (Quem é ele pra me falar assim? Ao dizer isso, ele está pensando isso, então devo responder assim ou assado). No instante que ao dar a resposta, o interlocutor se torna locutor e vice-versa, o antes locutor também vai mobilizar sua resposta de acordo com o, agora, locutor, fazendo uso desses mecanismos de interações presentes na interlocução.

Sendo assim temos que as interações discursivas pressupõem esse revezamento de papéis, locutor e interlocutor, tendo como suporte as posições discursivas, as Fds, Fis, as relações de força e os mecanismos de antecipação, que envolve, (quem é que está me falando? De onde está me falando? O que está me falando?) nossos sentidos sobre o que esta sendo dito e por quem, resultando em nossa resposta.

Retomando o enunciado: “– Você quer a bundinha?” e o conceito de FD (aquilo que deve e pode ser dito por um sujeito em uma posição discursiva, em um momento dado em uma conjuntura dada), temos que tal enunciado, é pertencente às Fds das fantasias e desejos sexuais e “só pode ser dito” entre quatro paredes ou em “cantadas”, por uma posição discursiva (amante/prostituto ou importunador), em um momento dado (preâmbulo ou conjunção carnal) em uma conjuntura dada (filmes adultos, revistas pornográficas, intimidades sexuais, realização de fantasias e ou desejos sexuais).

O enunciador ao assumir o uso do discurso lúdico, assumindo a posição discursiva amante e ou prostituto, não estando no contexto entre quatro paredes, sendo mulher assumindo a posição discursiva homem, ela tem o propósito de causar o embaraço e o riso dos presentes. O mecanismo da antecipação, acima descrito, lhe permite antever a flutuação dos sentidos que a prática discursiva irá proporcionar aos elementos masculinos envolvidos.

Os interlocutores recebem o discurso com estranheza e embaraço, pois a posição discursiva assumida pelo enunciador está destituída da FI, típica dos enunciadores desse tipo de FD, amantes, prostitutos, homens importunadores.

Apesar da flutuação dos sentidos provocado pelo tipo e funcionamento do discurso, a inadequação da FD, a ausência da FI e sua relação de força que dá peso e veracidade a um discurso, os interlocutores constatam que só pode ser uma brincadeira, pois para a AD ,

“(…) a relação metafórica ou parafrástica só se sustenta em decorrência de uma certa história do campo discursivo a que o cliente se refere/pertence (...) – ou seja para a AD, se o sentido não pode ser prévio ou fixo em termos de língua, pode sê-lo, mais ou menos próximo ou mais ou menos já dado em termos de discurso. É só assim que determinadas formulações são reconhecidos como pertencendo a um certo discurso.” (GREGOLIN, 2003, p. 39).

9. A construção do sentido ambíguo no discurso: “– Você quer a bundinha?”

A produção de sentido em um dado discurso decorre da ação de decorre de variados fatores, entre os quais, os processos parafrásticos e os processos polissêmicos.

No processo parafrástico, temos um retorno ao mesmo espaço do dizer, e o sentido já se encontra ali nesse dizer, engendrado pela história, pois é “apenas em uma relação parafrástica empiricamente constatada que um efeito de sentido se dá (GREGOLIN, 2003, p. 42).

Em todo dizer há um dizível que diz respeito à memória, “...as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras da língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas com outras formulações” (GREGOLIN, 2003, p.42).

Já, os processos polissêmicos estão relacionados ao deslocamento, às rupturas nos processos de significação. A Polissemia é marcada pela possibilidade de um algo que escapa no dizer, de um jogo onde o equívoco pode dar as cartas no discurso.

E é dessa junção do parafrástico e do polissêmico que se dá a construção do sentido ambíguo no discurso “– Você quer a bundinha?”.

O sentido parafrástico da palavra bundinha, nos é dado historicamente, nos remetendo para o discurso de natureza sexual. A oferta da bundinha e a maneira como é primeiramente aventada no discurso, envolve um sentido de realização de propostas de fantasias sexuais. Há no discurso uma incitamento, uma alusão, um discurso que provoca, brinca, joga com o sentido sexual da oferta, assentado sobre a o sentido da palavra historicamente dado.

Ao ser mostrado o pão de forma e relacionar a primeira oferta, com sentido sexual, à uma fatia de pão que serve para alimentação, há um deslizamento do sentido sexual para o sentido de alimentação. Mas um sentido que é ambíguo, posto que a parte final do pão de forma “empiricamente” denominada pela sociedade como bundinha do pão. Temos então um deslizamento dos sentidos, onde não sabemos bem de qual bundinha está se falando, pois pode tanto ser uma como a outra, a sexual ou a alimentação. Essa polifonia, esses dois sentidos, essas duas vozes que se entrecruzam no discurso, ocasionada pela paráfrase e pela polissemia, é que causa o humor e o riso da situação.

10. Considerações finais

O humor, representado nas *charges*, *cartuns*, piadas, *memes*, caricaturas, crônicas e outros, está presente em todas as esferas da vida em sociedade. O riso provocado pelo humor promove o alívio de tensões e o bem-estar das pessoas. Entretanto é oportuno afirmar que o humor é um veículo que tem a capacidade de ser usado para fazer críticas, denúncias, sobre o funcionamento da sociedade. Ao destacar e evidenciar com o “exagerado” das situações sociais cristalizadas, conservadora-mente perpetuadas, ele pode denunciar/criticar, falar de coisas sérias, que a sociedade omite ou reluta em discutir.

O ridículo, o bizarro, a idiotice, presentes em comportamentos e atitudes sociais, podem ser enfocados e mostrados nas mídias sociais e televisivas, por intermédio do humor.

Nesse sentido, o discurso que analisamos é uma crítica/denúncia, de maneira humorada, sobre uma situação social, sobre cristalização de posições discursivas e discursos, questões sexuais, que tem hora e lugar marcados, locais específicos, para circular.

Esperamos que a análise desenvolvida tenha sido suficiente capaz de mostrar que o discurso foi utilizado como uma ferramenta para a promoção da descontração e o riso, enquanto que paralelamente à margem e emanando desse discurso, um sentido de como a sociedade brasileira está edificada em discursos e posições discursivas marcadamente masculinos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREGOLIN, Maria do Rosário. Baronas, Roberto (Org.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas. Pontes, 2015.

ACHARD, Pierre. *Papel da Memória*. Trad. e Introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel, 1938-1983. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas. Pontes, 2015.

RODRIGUES, Marlon Leal (Org.). *Análise do Discurso na graduação: teoria & prática*. Dourados: Nicanor Coelho-Editor, 2011.

**VOGAIS PRETÔNICAS EM UM FALAR
DO NOROESTE FLUMINENSE**

Bismarck Zanco de Moura (UFRJ)
dezanco@hotmail.com

RESUMO

Discutem-se, nesse texto, resultados de uma investigação preliminar acerca do vocalismo pretônico em uma cidade do Noroeste Fluminense do Rio de Janeiro, a partir da leitura monitorada de moradores do município de Italva, uma comunidade de fala, até onde se sabe, ainda não investigada. O objetivo geral dessa sondagem é mostrar as normas de uso das pretônicas anterior e posterior, por meio de um viés experimental. Os resultados apontam para a tendência à manutenção desses fonemas com concretização média.

Palavras-chave

Pretônicas. Vocalismo. Alteamento/manutenção

ASTRATTO

In questo testo, vengono discussi i risultati di un'indagine preliminare sul vocalismo pretonico in una città nel Nord-ovest di Rio de Janeiro, sulla base della lettura monitorata dei residenti di Italva, una comunità parlante, per quanto ne sappiamo, ancora non indagata. L'obiettivo generale di questa indagine è mostrare le regole di utilizzo del pretonico anteriore e posteriore, attraverso un bias sperimentale. I risultati indicano la tendenza a mantenere questi fonemi con un completamento medio.

Parole-chiave:

Pretoniche. Vocalismo. Elevazione/manutenzione

1. Introdução

Analisa-se, neste texto, a variação das vogais médias pretônicas, a partir da leitura gravada de moradores do município de Italva, Noroeste Fluminense. Focaliza-se o fenômeno de alteamento/preservação dessas vogais, a partir de um experimento que focaliza palavras providas desse quadro vocálico. Todos os informantes foram convidados a ler as mesmas palavras, o que aponta para o problema geral desta investigação preliminar.

O problema central que motiva essa pesquisa é – *Quais seriam as tendências ao alteamento ou à preservação das vogais médias pretônicas em função de serem testadas as mesmas palavras?* Lida-se aqui com um

aparente problema já revelado em diferentes estudos. O estudo de Callou *et al* (1991), por exemplo, não possibilitou a análise do alteamento de vogais médias com relação à nasalidade, uma vez que o número de vogais nasais coletadas foi bastante inferior ao de vogais orais, além de, entre aquelas, o número de vogais nasais anteriores ter sido maior que o de vogais nasais posteriores.

Esse estudo realizado com base no falar culto carioca apresentou como resultado geral a tendência à improdutividade da elevação das médias pretônicas. Nesse estudo, os índices mais elevados de alteamento foram registrados entre indivíduos do sexo masculino e na faixa dos mais velhos. Nesta pesquisa, testaremos se são os informantes do sexo masculino ou do feminino os que mais alteiam as pretônicas. Outro estudo que aponta para a questão da quantidade de dados envolvendo vogais pretônicas foi o de Brandão *et al* (2012). Segundo as autoras, a elevada frequência do contexto #VSS\$, de certa forma, favoreceu sua seleção como propulsor do alçamento da pretônica anterior. Também Bisol (2003) mostrou que casos de elevação (que ocorrem sem a motivação fonética de uma alta subsequente) atingem mais a pretônica posterior, provavelmente, devido à maior recorrência de palavras com / o / entre os dados analisados.

Intenta-se aqui mostrar tendências ao alteamento das pretônicas testadas com simetria com relação ao número de dados, isto é, investigar as tendências ao alçamento quando ele opera sob as mesmas condições, isto é, com itens lexicais exibindo os mesmos padrões silábicos e testados na fala dos mesmos grupos de informantes, por exemplo, o que será possível, uma vez que os informantes gravaram a leitura dos mesmos dados. Tomam-se como hipóteses norteadoras dessa pesquisa as seguintes: (i) a vogal alta anterior na sílaba seguinte favorecerá a elevação de / e / e de / o / pretônicas, como já mostraram estudos de Callou *et al* (1991) e Bisol (1981). A vogal alta posterior elevará mais produtivamente a média posterior.

Com relação aos padrões silábicos, cogita-se que sílabas com ataque e coda simultaneamente vazios favorecerão a preservação das médias (BRANDÃO *et al.*, 2012). Com relação ao preenchimento do ataque, sílabas com ataque vazio favorecerão mais o alteamento do que sílabas com ataque preenchido (VIEGAS, 1987; BISOL, 1981; MACHADO, 2010; BRANDÃO; CRUZ, 2005; DIAS, CASSIQUE; CRUZ, 2007 *apud* AVELHEDA; BATISTA DA SILVEIRA, 2011). Supõe-se, ainda, que / e / alteia mais do que / o / nas sílabas de ataque vazio.

E dentre as sílabas com coda preenchida, é mais frequente o alteamento das médias anterior e posterior quando a coda é preenchida, sobretudo, por / S /. No caso de ser preenchida por consoante nasal, ocorrerá inibição da elevação de / o /. De modo geral, acredita-se que sílabas leves favoreçam a manutenção da vogal média, enquanto sílabas pesadas motivem o alçamento.

Avelheda (2013) mostrou que a elevação é mais provável na classe dos verbos do que na de não verbos. Assim, *testar-se-ão* nessa pesquisa contextos de elevação na classe de um verbo e na de um não-verbo, cogitando que tanto para a pretônica anterior quanto para a posterior de verbos a elevação seja mais produtiva. Com relação aos fatores sociais, analisa-se apenas o gênero, tomando como referência o estudo de Avelheda & Batista da Silveira (2011), que se detiveram no falar de São Fidélis. A escolha deste estudo como norteador dessa hipótese deve-se ao fato de essa cidade ser relativamente próximas. Propõe-se, assim, que em Italva não haverá diferenças significativas entre informantes do sexo masculino e do feminino com relação ao fenômeno de alteamento, como ocorreu no estudo das autoras.

Assim, como objetivo geral, essa pesquisa busca, a partir de uma metodologia experimental, oferecer uma sondagem inicial do fenômeno de alteamento das vogais médias pretônicas na fala italvense, sem focalizar se o processo culmina em harmonização ou, principalmente, redução vocálica, já que interferências de consoantes vizinhas não serão analisadas. E o objetivo específico é verificar o comportamento de três variáveis linguísticas: o tipo de vogal da sílaba subsequente, a estrutura interna da sílaba (bem como a tipologia silábica, se leve ou pesada) e a classe da palavra nas falas masculina e feminina da cidade de Italva.

2. Fundamentos teóricos e metodologia

A análise aqui a se desenvolver se aproxima dos moldes de pesquisa na linha da teoria da variação e da mudança. Focaliza-se, mais especificamente, o problema da restrição. Trata-se aqui de condições que governam o processo de alteamento e isso é aferido pelas pressões exercidas por fatores de ordem, especificamente, linguísticos, embora sejam tecidas, na seção de discussão de resultados, considerações sociais. Descreve-se a seguir os procedimentos dessa sondagem que se intitula “sócio-experimental”.

Uma noção cara aos estudos variacionistas é a de *variável dependente*, que consiste no objeto linguístico de estudo. A variável dependente aqui em estudo é o processo de alteamento a que estão sujeitas as vogais médias pretônicas anterior e posterior no falar itálico. O uso das variantes é motivado, segundo os variacionistas, por aspectos linguísticos e extralinguísticos, os quais podem favorecer (ou não) a seleção de cada uma dessas formas entendidas como variantes. Assim, por mais que as vogais médias pretônicas estejam sob as condições que propiciam o alteamento, esse pode não ocorrer, tendo em vista tratar-se de uma regra variável do português brasileiro. Os condicionamentos linguísticos correspondem às características da estrutura da língua e os condicionamentos extralinguísticos estão relacionados aos aspectos externos às línguas, como gênero, idade, escolaridade, classe social e grau de formalidade. Cabe, nesse ponto do texto, a seguinte passagem.

Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupo de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural. Assim, as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência. (MOLLICA & BRAGA, 2010, p. 11)

Nessa pesquisa, o emprego das variantes vai ser analisado considerando-se as três seguintes variáveis estruturais: presença de vogal alta na sílaba seguinte (se alta anterior, se alta posterior ou ausência de alta), tipo de estrutura silábica e classe de palavra, essa motivada por diferentes estudos (ROCHA, 2018; CARVALHO, 2018; SOUZA, 2017). Com relação aos aspectos externos à língua, estuda-se apenas o gênero, embora periféricamente a faixa etária seja alvo de algumas considerações. Cogitou-se analisar a influência da escolaridade, mas essa impediria uma simetria dos informantes, pois não haveria informantes de idade inferior a 18 anos com curso superior, por exemplo. E isso não iria ao encontro do que aqui se objetiva, uma análise cujos dados e condições de obtenção sejam testados com simetria.

Faz-se uma abordagem que parte de princípios variacionistas, contando-se os percentuais, mas não se usará nenhum programa estatístico, uma vez que esse estudo é uma sondagem preliminar, que também discute os resultados sob um ponto de vista qualitativo. Esse estudo tem como principal contribuição o fato de ser uma análise rigorosamente simétrica. Essa simetria consiste numa igualdade de número de dados, contextos e informantes, assim, por exemplo, se há duas vogais pretônicas

anteriores nos contextos #V\$ lidas por dois informantes homens também haverá essa mesma condição para duas informantes do sexo feminino e ambas perpassam as três faixas etárias aqui testadas.

Essa simetria com relação ao número de dados justifica-se pela ocorrência de estudos como o de Brandão (2012), já referido acima, em que o elevado número de ocorrências de um contexto específico, como o tipo silábico #VSS\$, de alguma forma, repercutiu nos resultados. Apesar de essa pesquisa concordar com a influência desse contexto, acredita-se que ele tenha de ser testado com simetria. Assim, se ele for testado para a pretônica anterior, por meio de dois vocábulos, também será testado dessa forma para a pretônica posterior. O número de dados será rigorosamente controlado. Não haverá interferências da frequência lexical, por exemplo, como ocorre em coletas de fala espontânea.

Para a montagem do experimento, as palavras foram selecionadas na dissertação de Rocha (2013), que contém um catálogo dos itens lexicais que serviram como *corpora*. A escolha das trinta palavras (quinze continham anteriores e quinze continham posteriores) não foi aleatória, uma vez que tinham de obedecer às características da variável em questão aqui focalizada. Assim, por exemplo, para análise da influência da estrutura silábica foram recolhidas palavras que correspondiam às possibilidades de organização silábica aqui consideradas, como #eS\$, padrão para o qual foi selecionada a palavra < escola >. Necessário informar ainda que foi escolhida apenas uma palavra para cada opção das variáveis vogal da sílaba seguinte e padrão silábico.

Para testagem da classe de palavra, foram selecionados três verbos, um de cada conjugação verbal, e três não verbos, esses distribuídos entre substantivos, adjetivos e conjunções. A inclusão desses seis itens tem duas grandes motivações. A primeira dessas deve-se aos resultados de estudos que apontam a segunda e a terceira conjugação como mais suscetíveis ao alteamento e a segunda motivação é a necessidade de observar se o alteamento é também categórico no falar das conjunções italianas.

Após a seleção das palavras, montou-se um teste em que essas palavras estavam combinadas a outras formando um pequeno sintagma, como por exemplo, < sofá enorme >. Em seguida, foi feita uma aplicação-piloto que mostrou que o informante estava preso à leitura dos dados, já que era pedido que ele lesse a palavra sublinhada (que continha a pretônica). Depois de detectar esse problema, imediatamente optou-se

por reformular todo o teste. Mantiveram-se os mesmos sintagmas, entretanto, o teste iria requerer agora uma pequena memorização. Com o uso do *power point*, o sintagma aparecia completo, na tela seguinte, mas com faltada palavra que continha a pretônica e isso foi marcado por linha vazia (por exemplo: sofá _____). Requereu-se que o informante falasse a palavra apagada e essa era gravada. Importante destacar que não houve distratores, já que o teste se intitulava “teste de memória”, embora a presença desses seja bastante relevante.

O passo posterior à elaboração do teste foi sua aplicação. Foram aplicados a trinta informantes submetidos à gravação de todas as palavras. Esses informantes foram gravados no centro da cidade, mais especificamente, na escola, quando muitos deles, a exceção de funcionários, iam buscar o material didático para seus filhos isolados pela Pandemia Covid-19 em 2020. Para a seleção dos informantes, essa pesquisa, que está estratificada em sexo e que considera a faixa etária, considerou a relevância do comentário de Rocha (2017):

Segundo Labov, a seleção dos informantes se dá de forma aleatória, porém estratificada. A organização dos dados se efetiva em células que ilustram variáveis sociais, sendo compostas minimamente por cinco indivíduos cada. Tal fato permite que qualquer fenômeno linguístico estudado seja interpretado como um conjunto de manifestações reais, das quais o falante e/ou comunidade de fala dispõem. (ROCHA, 2017, p. 228)

Tabela 1: Número de informantes/número de dados.

Faixa etária/sexo	Homens		Mulheres	
	Nº de informantes	Nº de dados	Nº de informantes	Nº de dados
2-20	2	60	2	60
21- 50	5	150	4	120
35 -65	3	90	4	120

Após a coleta dos dados por meio do gravador do celular, a análise foi feita nas seguintes etapas: (1) transcrição da pronúncia das pretônicas (cuja leitura foi feita pelos informantes em um aparelho *notebook*) e (2) elaboração da seção de discussão concentrada nas palavras cuja pronúncia da pretônica variou. Algumas gravações tiveram de ser refeitas várias vezes, pois a diferença entre as variantes anterior alta e média, muitas vezes, eram difíceis de perceber. Essa discussão foi realizada sob diferentes ângulos, entre os quais se podem mencionar as diferenças de comportamento (i) entre a pretônica anterior e a posterior, (ii) entre a

forma de expressão por sexos ora concentrando-se apenas na distribuição das variantes pela faixa etária dos homens ora apenas pela das mulheres.

Todos os informantes aqui analisados são nativos da cidade de Italva e distribuem-se na faixa etária que vai dos 12 aos 65 anos de idade, todos abordados em uma escola pública do município de Italva e eram ou funcionários (exceto professores de português) ou pais de alunos ou mesmo alguns alunos). Todos os informantes recebem o experimento sob o título “teste de memória”, mas ao final eram levados a conhecer a proposta de mapeamento envolvendo a produção de vogais pretônicas na sua cidade.

Finalmente, segue a análise dos dados, que contou com o recurso de redução da velocidade de fala para comprovação da realização efetuada (se alta ou média). A análise é feita em duas etapas: na primeira, contam-se os percentuais com um olhar atento à realização de cada item lexical, que, neste trabalho, não será apresentada; na segunda, esses resultados são reinterpretados em uma discussão, tentando-se oferecer à pesquisa sobre as pretônicas um simples e inicial panorama das normas de concretização das vogais médias pretônicas na fala italvense. Ao fim, objetiva-se demonstrar as normas linguísticas de uso das vogais pretônicas.

3. *Discussão dos resultados*

Na leitura de algumas palavras, um informante produziu a palavra < escada >, ausente no teste, com alteamento da pretônica. Também alteadas foram as realizações da palavra < estudante >, que não foi alvo desta análise, mas que era parte do teste, quando os informantes acabam por reproduzir todo o sintagma e não apenas a palavra desejada.

O alteamento foi mais frequente na fala dos homens, embora também tenha se registrado na fala das mulheres, em proporção muito inferior. Esse quadro parece revelar normas distintas para a pronúncia das pretônicas em função da variável sexo. Enquanto a fala feminina manifesta uma norma mais conservadora, a masculina inova ao registrar, ao menos nos dados aqui analisados, realizações alteadas, sobretudo, da pretônica anterior, o que difere de resultados da cidade de São Fidélis (AVELHEDA; BATISTA DA SILVEIRA, 2011).

Registraram-se, entre os dados analisados, itens lexicais cuja realização foi seja entre informantes do sexo masculino seja entre informantes do sexo feminino categoricamente conservada, o que sugere influên-

cia do léxico no processo de realização de pretônicas na fala itálica, entre essas estão: < enorme, pesquisa e todas as palavras que serviram de teste à pronúncia da média posterior, a exceção foi a palavra < costume >.

O alteamento da palavra < costume > sugere a influência da consoante velar [k], apontada como condicionadora (BISOL, 1981), além da vogal alta posterior na sílaba seguinte. Todas as realizações alteadas dessa palavra ocorreram na fala masculina, o que confirma, de alguma forma, o que foi dito na consideração anterior segundo a qual a fala masculina foi mais inovadora.

Entre os homens, o alteamento mostrou-se mais presente nos das faixas mais jovens, apesar de ter se registrado também entre os mais velhos. Já entre as mulheres, a distribuição de realizações alteadas foi mais equilibrada, tendo ocorrido por todas as idades.

A influência da vogal alta em sílaba seguinte mostrou a influência tanto da alta posterior quanto da alta anterior para o alteamento da anterior, entretanto, registrou também o alteamento de /e/ quando a vogal seguinte foi a baixa. Embora isso tenha ocorrido, acredita-se que o alteamento se deva mais a presença de /S/ (desgaste), um contexto apontado como praticamente categórico para a elevação. Para a pretônica posterior, a presença de alta no contexto seguinte mostrou que apenas a posterior teve alguma influência e essa restrita apenas aos informantes do sexo masculino.

Apesar de serem obtidos por meio da aplicação de testes experimentais, em um processo de monitoração, os dados alteados confirmam tendências de estudos prévios, no sentido de (i) os maiores índices de alteamento da pretônica terem se registrado no contexto silábico em que /S/ ocupava a coda, como < desgaste, escola, desprezível, destino >; (ii) o segundo ambiente de maior alteamento foi aquele cuja coda era ocupada pela /N/, como em < encontro, mentira, nenhuma, encontrar e encontro >.

A presença de /S/ e /N/, entretanto, exhibe comportamentos distintos entre as médias anterior e posterior, pois /S/ parece ser um contexto silábico que favorece a elevação seja o da vogal anterior seja o da posterior, entretanto, /N/ colabora apenas para o alteamento da pretônica anterior e inibe o alteamento da posterior, como já registraram alguns estudos (CALLOU *et al.*, 1991; BISOL, 1981; BRANDÃO, 2015) e (iii) Além disso, confirma-se aqui a tendência para as pretônicas anteriores de ataque vazio proposta por Brandão *et al* (2012) segundo a qual há *conti-*

nuum de alteamento em que /eS/ alteia mais do que /eN/ e ambas mais do que /e/.

Outra diferença que precisa ser apontada com relação aos casos em que pretônicas (anterior e posterior) eram seguidas de /S/ diz respeito ao ataque silábico. De um lado a anterior seguida de /S/ alteia seja com o ataque preenchido < desgaste, desprezível e destino > ou vazio < escola >, já a posterior seguida de /S/ alteia apenas quando o ataque é preenchido < costume >.

Com relação aos efeitos do tipo de sílaba para o processo de alteamento, pode-se dizer que ele ocorre, preferencialmente, em sílabas pesadas. No âmbito da pretônica posterior, a única palavra que alçou continha justamente esse tipo de sílaba e, no âmbito da fala feminina, das sete palavras em que se registrou alteamento seis registraram a pretônica (anterior) em sílabas cuja coda foi preenchida.

Com relação à classe de palavra, relevante apenas para a pretônica anterior, mostrou-se um resultado diferente do que sugerem pesquisas como a de Avelheda (2018) para quem as segunda e terceira conjugação eram as mais propensas ao alteamento. No falar itálico, foi a primeira pessoa a conjugação que exibiu índices maiores de alteamento.

Ainda do posto de vista dos condicionamentos lexicais, necessário registrar que a pronúncia das conjunções também exibiu um resultado diferente de tendências gerais de pesquisa, pois tanto para a realização de “embora” quanto para a de “portanto” a conservação das pretônicas como média foi praticamente categórica, mas é oportuno lembrar que essas realizações foram obtidas por gravação, o que pode ter interferido.

Estudos anteriores sobre as pretônicas como o de Brandão *et al.* (2012) e Rocha (2018) relatam quadros diferentes para as duas pretônicas e isso também se confirmou nesta pesquisa, pois também em Itálica a pretônica anterior parece ser mais propensa ao alteamento e a posterior mais conservada como média. Vale lembrar que uma influência fisiológico-articulatória pode estar na base dessa diferença, já que [e] e [i] seriam mais próximas articulatoriamente do que [o] e [u], como mostrou Bisol (2003).

No que toca ao gênero, pode-se dizer que é a pretônica posterior a pauta acentual em que a forma de concretização entre homens e mulheres aproximam-se nitidamente, tendo sido na fala feminina uma regra categórica (de manutenção), enquanto na masculina uma regra variável mais

propensa em certos itens lexicais (apenas < costume >) do que em outros. Assim, o resultado quanto ao gênero obtido por Avelheda & Batista da Silveira (2011) para o estudo de São fidélis aplica-se ao falar itálvence apenas parcialmente, restringindo-se à maior igualdade entre homens e mulheres no âmbito da pretônica posterior.

Não se perca de vista, por fim, que houve um índice muito elevado de conservação até para a média anterior e isso, secundariamente, deveu-se à gravação consciente a que os informantes foram submetidos, mas prioritariamente a resultados gerais de pesquisas sobre pretônicas que apontam para a conservação no atual estágio da língua. Entretanto, os resultados aqui discutidos já podem oferecer resultados preliminares para uma pesquisa sociolinguística mais ampla que pode vir a realizar-se ou ainda ampliação desta em uma vertente sócio-experimental que passa a investigar também o comportamento das médias pretônicas em função de outras variáveis.

4. Considerações finais

No falar itálvence, convivem três normas linguísticas de concretização dos fonemas pretônicos anterior e posterior: norma (1) usada por homens em que se manifesta o maior índice de alteamento e que atinge anteriores e posteriores; norma (2) usada por indivíduos do sexo feminino em que ocorrem alguns casos de alteamento, sobretudo, na pauta anterior. Finalmente, configura-se também a norma (3) que aponta, embora tenham se registrado o alteamento (normas 1 e 2), o predomínio de variantes conservadas de concretização de fonemas pretônicos tanto na fala masculina quanto na feminina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELHEDA, Anna Carolina da C.; BATISTADASILVEIRA, E. F. Alteamento das vogais médias pretônicas nas cidades de São Fidélis e Rio de janeiro: Uma análise contrastiva. *VII Congresso internacional da A-bralin*, 2011, Curitiba, 2011.

_____. *O alteamento de vogais médias pretônicas no município de Nova Iguaçu*: análise sociolinguística e acústica. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BATTISTI, E. O sistema vocálico do português. In: BISOL, Leda, (org) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 171-206

BISOL, L. Neutralização das átonas. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 19:2. p. 267-76, 2003.

_____. O alçamento da pretônica sem motivação aparente. In: BISOL, L; COLLISCHON, G. (Orgs). *Português do Sul do Brasil: Variação fonológica*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009, p. 73-92.

_____. Harmonização gradiente. In: *Diadorim*, v. 8, p. 11-24, 2011.

_____. Harmonização vocálica: Efeito parcial e total. In: *Organon*, v 28, n. 54, p. 4961, 2013.

BRANDÃO, S. F.; ROCHA, F. DE M. V. DA; SANTOS, E. R. DOS. Vogais médias pretônicas em início de vocábulo na fala do Rio de Janeiro. *Letras & Letras*, v. 28, n. 1, 14 nov. 2012.

BRANDÃO, S. F. Variação e mudança no âmbito do vocalismo. In: MARTINS, M.A.; ABRAÇADO, J. (Orgs). *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CALLOU, D.; LEITE, Y; COUTINHO, L. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. *Organon*, Porto Alegre, v. 5, n. 18, p. 71-8, 1991.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMARA JR, J.M. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

CARVALHO, S. D. M. Sobre as vogais pretônicas <e> e <o> em PB e em PE. In: De Paula *etal*. *Uma história de investigações sobre a língua portuguesa: homenagem a Silvia Brandão*. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018.

MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação*. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, F. *O Comportamento das vogais médias pretônicas na fala de Nova Iguaçu-RJ*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. A pretônica / o / na fala de Nova Iguaçu-RJ. In: De Paula *et al.* *Uma história de investigações sobre a língua portuguesa: homenagem a Silvia Brandão*. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018.