

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 82,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, janeiro/maio 2022**

R454

**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 82, Rio de Janeiro: CiFEFiL,
jan./mai.2022. 272p. il**

Quadrimestral

ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846

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

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ
(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

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

Equipe de Apoio Editorial

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

Conselho Editorial

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Equipe de Revisoras

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

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

- Editorial.....8-12**
- 1. A coleção de personagens portuguesas em “A emparedada da rua nova”, de Carneiro Vilela.....13-25**
Sayonara Amaral de Oliveira
- 2. A luta por reconhecimento do povo surdo: ações afirmativas por sua língua, cultura e identidades.....26-41**
Cleide Emília Faye Pedrosa, Juliana Barbosa Alves, Alzenira Aquino de Oliveira e Fernanda Figueiredo Vieira
- 3. A subjetividade na redação do Enem: uma análise à luz dos estudos de Benveniste.....42-59**
Vinicius da Silva Zacarias
- 4. Caminhos para uma hiperedição: dossiê de carta aberta a um amigo (sobre um livro de polemica do snr. Basílio castro), de Eulálio Motta.....60-75**
Stephanne da Cruz Santiago, Iago Gusmão Santiago, Liliane Lemos Santana Barreiros e Patricio Nunes Barreiros
- 5. Desafios e possibilidades para a execução de projetos sociais com a gestão participativa do entorno escolar.....76-85**
Ionglia Fontana Sampaio Fernandes e Danyelle Moura dos Santos
- 6. Dialogia da linguagem em post de facebook: pressupostos bakhtinianos em gênero discursivo digital.....86-100**
Sandy Tavares de Almeida, Márcia Helena de Melo Pereira e Marina Martins Pinchemel Amorim
- 7. Do ecossistema linguístico ao cultural: Estudo das anotações climáticas do escritor Eulálio Motta.....101-17**
Iago Gusmão Santiago; Stephanne da Cruz Santiago e Liliane Lemos Santana Barreiros
- 8. El enfoque histórico como modelo de análisis de falsos cognados: estudio etimológico de cuatro pares de cognados en español y portugués.....118-37**
Cristina Bongestab, José Alberto Miranda Poza e Josiene da Silva Barbosa

9. **Elaboração de material didático para o ensino de PLE: experiência de um projeto de extensão.....138-47**
Etiene Caroline Farias de Mello e Francisca Paula Soares Maia
10. **Formação de professores de Língua Inglesa em perspectivas críticas e interculturais atualizadas.....148-67**
Bruno Silva Nascimento
11. **Glossário no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA: uma abordagem semântica.....168-82**
Bruna Sousa dos Santos e Sônia Maria Nogueira
12. **Metodologias ativas como estratégias de aprendizagem significativa.....183-98**
Vinicius Ezaú Loose e Neurivaldo Campos Pedroso Junior
13. **Produção de sentidos e criatividade nas aulas de Língua Inglesa: análise de *concrete poems* sob o viés da integração conceitual.....199-216**
Leonardo Jovelino Almeida de Lima
14. **Racismo estrutural, processos de guetização e os expedientes da branquitude.....217-34**
Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva Nina Rosa Silva de Araújo, Alexandre Melo de Sousa e Sandra Mara Souza de Oliveira Silva
15. **Sintaxe em LIBRAS: ordem dos constituintes em sentenças construídas por surdos de Rio Branco-Acre.....235-50**
Nina Rosa Silva de Araújo, Alexandre Melo de Sousa e Sandra Mara Souza de Oliveira Silva
16. **Um aprofundamento no uso do *singular they* e da neolinguagem não binária: implicações e preconceitos.....251-62**
Zoe de Miranda Pereira

Resenhas:

17. **D'ONOFRIO, S. (2007). Forma e sentido do texto literário....263-66**
Anne Caroline de Moraes Santos

- 18. RAFAEL, Bernardino. *As marcas de um crime que nunca se apagam das memórias*.....267-72**
José de Inocência Narciso Cossa

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 82, da Revista *Philologus*, do primeiro quadrimestre de 2022, em sua versão eletrônica. Em duzentas e setenta e duas páginas, com dezesseis artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de janeiro a maio, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Alexandre Melo de Sousa (p. 235-50), Alzenira Aquino de Oliveira (p. 26-41), Anne Caroline de Moraes Santos (p. 263-66), Bruna Sousa dos Santos (p. 168-82), Bruno Silva Nascimento (p. 148-67), Cleide Emília Faye Pedrosa (p. 26-41), Cristina Bongestab (p. 118-37), Danyelle Moura dos Santos (p. 76-85), Etiene Caroline Farias de Mello (p. 138-47), Fernanda Figueiredo Vieira (p. 26-41), Francisca Paula Soares Maia (p. 138-47), Iago Gusmão Santiago (p. 60-75), Ionglia Fontana Sampaio Fernandes (p. 76-85), José Alberto Miranda Poza (p. 118-37), José de Inocêncio Narciso Cossa (p. 267-72), Josiene da Silva Barbosa (p. 118-37), Juliana Barbosa Alves (p. 26-41), Leonardo Jovelino Almeida de Lima (p. 199-216), Liliane Lemos Santana Barreiros (p. 60-75), Márcia Helena de Melo Pereira (p. 86-100), Marina Martins Pinchemel Amorim (p. 86-100), Neurivaldo Campos Pedroso Junior (p. 183-98), Nina Rosa Silva de Araújo (p. 235-50), Patricio Nunes Barreiros (p. 60-75), Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva (p. 217-34), Sandra Mara Souza de Oliveira Silva (p. 235-50), Sandy Tavares de Almeida (p. 86-100), Sayonara Amaral de Oliveira (p. 13-25), Sônia Maria Nogueira (p. 168-82), Stephanie da Cruz Santiago (p. 60-75), Vinicius da Silva Zacarias (p. 42-59), Vinicius Ezaú Loose (p. 183-98) e Zoe de Miranda Pereira (p. 251-62).

No primeiro artigo, Sayonara Amaral de Oliveira dicorre sobre as personagens portuguesas que figuram no romance “A emparedada da Rua Nova”, do escritor e jornalista pernambucano Joaquim Maria Carneiro Vilela, publicado originalmente em 1886. A autora procura demonstrar que o referido romance também contempla a hostilidade dos brasileiros para com o povo português, a qual cresceu nos anos seguintes ao processo de Independência do Brasil, sendo motivada, entre outros fatores, pela disputa no mercado de trabalho.

A seguir, Cleide Emília Faye Pedrosa e suas bolsistas Juliana Barbosa Alves, Alzenira Aquino de Oliveira e Fernanda Figueiredo Vieira apresentam um recorte do projeto “Aprendizagem cidadã no contexto da cidadania-humanização: o papel da análise crítica do discurso em prol

dos grupos vulneráveis”. O referido trabalho objetiva identificar projetos solidários que consolidam ações afirmativas de e para a comunidade surda no contexto de valorização da sua língua, cultura e identidade. Para atender ao objetivo, os autores situam essa pesquisa como inserida em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com procedimento bibliográfico e objetivos descritivos e explicativos.

Vinicius da Silva Zacarias, no terceiro artigo, procura identificar e discutir, a partir dos estudos benvenistianos, a presença de marcas de subjetividade em um texto dissertativo-argumentativo avaliado com nota máxima na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em sua edição de 2019. O autor pretende ter demonstrado que, mesmo diante da necessidade de apagar-se enquanto sujeito, imposta pelo contexto da redação do Enem, a enunciação não deixa de ser instaurada, assim como as marcas da presença do locutor não deixam de figurar no texto tanto no modo semiótico quanto no semântico.

No quarto artigo, Stephanie da Cruz Santiago, Iago Gusmão Santiago, Liliane Lemos Santana Barreiros e Patricio Nunes Barreiros refletem sobre a necessidade de, como filólogo, adentrar no meio digital; além de discutir, nesta perspectiva, a transição da filosofia da área, indo do modelo arborescente para o rizomático; e apresentar um dos principais passos metodológicos para a elaboração de edições digitais: o dossiê, elaborado a partir do rascunho Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Sr. Basílio Castro), escrito no caderno Farmácia São José, pertencente ao acervo de Eulálio Motta.

No quinto artigo, Ionglia Fontana Sampaio Fernandes e Danyelle Moura dos Santos analisam os desafios que a escola enfrenta na gestão de projetos e ações em conjunto com o seu público interno, e também com o externo, e quais os impactos que tais dificuldades provocam na educação dos estudantes e na sociedade. Os autores procuram demonstrar que os problemas sociais provocados por questões políticas e econômicas impactam a vida das pessoas e a maneira como elas se relacionam em sociedade, cujos reflexos insidem diretamente no processo educacional.

No artigo seguinte, Sandy Tavares de Almeida, Márcia Helena de Melo Pereira e Marina Martins Pinchemel Amorim, sob a perspectiva da Linguística textual, apresentam uma pesquisa sobre as características dos gêneros discursivos digitais, a exemplo dos aspectos dialógicos que são favorecidos pela multimodalidade e pela possibilidade de interação instantânea entre os interlocutores. Assim, as autoras objetivam identificar

aspectos que apontam dialogismo em um *post* de *Facebook*, publicado pela página *Gramática Sarcástica da Língua Portuguesa*, tendo em vista o emprego de recursos multimodais e o jogo de sentidos constituído pelos recursos lexicais.

No sétimo artigo, Iago Gusmão Santiago; Stephanie da Cruz Santiago e Liliane Lemos Santana Barreiros apresentam uma análise das anotações climáticas de Eulálio Motta e dos significados da chuva nos documentos do acervo. O estudo fundamenta-se nos pressupostos da filologia, da ecolinguística e nos estudos sobre o escritor. As anotações do escritor possibilitam observar aspectos da vida cotidiana no Sertão baiano, enquanto a análise dos significados da chuva na documentação e das unidades lexicais presentes nas anotações climáticas revela aspectos da relação afetiva do sertanejo com a chuva.

Em seguida, no oitavo artigo, Cristina Bongestab, José Alberto Miranda Poza e Josiene da Silva Barbos, a partir das propostas de Miranda Poza (2013; 2014; 2015; 2020), em espanhol, destacam a importância de uma compreensão totalizadora dos problemas dos falsos cognatos na interface espanhol-português através da análise da história de ambas as línguas, ilustrando com a etimologia de quatro pares de vocábulos: *borracho(a) / borracha; salado(a) / salada; oso(a) / osso; niño(a) / ninho*), o que nos permitirá explicar o porquê do fenômeno.

No nono artigo, a partir da análise de oito unidades temáticas, levando em conta o foco do curso que era acolher a comunidade árabe, Etienne Caroline Farias de Mello e Francisca Paula Soares Maia apresentam a proposta de planejamento e de elaboração de materiais para o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) do projeto de extensão “Português para estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade”, oferecido pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

Em seguida, no décimo artigo, Bruno Silva Nascimento tece considerações sobre as demandas que emergiram na sociedade contemporânea, mormente, em contextos com recursos tecnológicos e multimodais, e procuram compreender como a formação com a Língua Inglesa (LI), por meio de perspectivas críticas atualizadas está sendo concebida, dando ênfase em trabalhos de pesquisadores nacionais, que atuam no campo da linguística aplicada.

No décimo primeiro artigo, Bruna Sousa dos Santos e Sônia Maria Nogueira apresentam, nesse artigo, uma reflexão sobre o uso dos

glossários no livro didático do Ensino Fundamental, especificamente, no 9º ano, nos textos e atividades para identificação de antonímia e sinonímia. Para isso, adotam, como procedimentos metodológicos, uma abordagem qualitativa com pesquisa documental.

No artigo seguinte, Vinicius Ezaú Loose e Neurivaldo Campos Pedroso Junior analisam as metodologias ativas e sua utilização conforme a literatura produzida na área. Por se tratar de um tema com constantes pesquisas e novos desenvolvimentos, os autores consideram ser esse um dos caminhos para a construção de uma nova educação.

No artigo décimo terceiro, Leonardo Jovelino Almeida de Lima, tendo como referencial teórico as concepções da Teoria da Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2002) e da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980), desenvolvem uma reflexão sobre as relações vitais do processo de integração conceptual. Para os autores, tais relações atuam para a produção de sentidos e criatividade na elaboração *concrete poems* (ou poemas concretos) nas aulas de língua inglesa de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva, no décimo quarto artigo, a partir de conceitos fundamentais para pensar a raça e o racismo estrutural e os processos de guetização, procura revelar em que medida o racismo estrutural se mantém como práxis útil ao capital e as formas como a questão racial contribui na fabricação contínua da questão social.

Na sequência, Nina Rosa Silva de Araújo, Alexandre Melo de Sousa e Sandra Mara Souza de Oliveira Silva apresentam uma reflexão a respeito da ordem dos constituintes em construções sintáticas de surdos de Rio Branco-Acre. Os dados para a pesquisa foram coletados com a participação de surdos rio-branquenses, por meio de dois procedimentos técnicos. No primeiro procedimento, utilizaram fotogramas para a produção espontânea do desempenho linguístico dos informantes; no segundo, um questionário.

Por fim, no décimo sexto artigo, Zoe de Miranda Pereira, além de apresentar propostas de uso de linguagem neutra, procura explorar as capacidades humanas de alterar idiomas para se atingir objetivos sociais e políticos, seja de forma intencional ou não. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, considerando as contribuições de autores como Balhorn (2004), Butler (1997), Conrod (2017; 2018) e Thomason (1998; 2006).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Depois desses dezesseis artigos, seguem duas resenhas: uma da obra de D'ONOFRIO, S. (2007). *Forma e sentido do texto literário*, de autoria de Anne Caroline de Moraes Santos; e a outra, de uma obra não científica de RAFAEL, Bernardino. *As marcas de um crime que nunca se apagam das memórias*, de autoria de José de Inocêncio Narciso Cossa.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de Linguística e Letras.

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

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* aguarda a oficialização da avaliação muito boa (Extrato A3), que recebeu na análise de 2019, a qual deverá ser efetivada no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*. Por isso, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuaremos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 5 de maio de 2022.


Editor-Chefe da RPh

**A COLEÇÃO DE PERSONAGENS PORTUGUESAS EM
“A EMPAREDADA DA RUA NOVA”, DE CARNEIRO VILELA**

Sayonara Amaral de Oliveira (UNEB)
soliveira@uneb.br

RESUMO

Este artigo discorre sobre as personagens portuguesas que figuram no romance “A emparedada da Rua Nova”, do escritor e jornalista pernambucano Joaquim Maria Carneiro Vilela, publicado originalmente em 1886. Em meio a uma trama que envolve sedução, adultério e crime, no melhor estilo folhetinesco e policialesco, Vilela faz emergir um leque de personagens de nacionalidade lusa, a maioria delas ligadas ao comércio, de modo a representar a realidade socioeconômica do Brasil na segunda metade do século XIX, época na qual se passa a narrativa. Por se tratar de um romance com forte inclinação naturalista, tais personagens, que somam ao todo seis, são majoritariamente representadas pelas falhas humanas do egoísmo, ambição e falta de caráter, o que lhes assegura um tratamento ferino e mordaz da parte do romancista. Já para aqueles portugueses identificados pela índole nobre e comportamento ilibado, o seu autor lhes reserva um olhar mais compassivo e generoso, que se revela por meio de adjetivações positivas. O romance também contempla a hostilidade dos brasileiros para com o povo português, a qual cresceu nos anos seguintes ao processo de Independência do Brasil, sendo motivada, entre outros fatores, pela disputa no mercado de trabalho.

Palavras-chave:

Carneiro Vilela. Personagens portuguesas. Sentimento antilusitano.

ABSTRACT

This article discusses the Portuguese characters that appear in the novel “A emparedada da Rua Nova”, by writer and journalist Joaquim Maria Carneiro Vilela, originally published in 1886. In the middle of a plot that involves seduction, adultery, and crime, in the best serial story and crime fiction style, Vilela brings out a range of Portuguese characters, most of them linked to commerce, in order to represent the socioeconomic reality of Brazil in the second half of the 19th century, the period in which the narrative takes place. Because it is a novel with a strong naturalist inclination, these characters, which add up to six, are mostly represented by the human failures of selfishness, ambition, and lack of character, that assures them a fierce and biting treatment by the novelist. For those Portuguese identified by their noble nature and unblemished behavior, its author reserves a more compassionate and generous look, which is revealed through positive adjectives. The novel also contemplates the hostility of Brazilians towards the Portuguese people, which grew in the years following the Brazilian independence process, being motivated, among other factors, by the dispute in the labor market.

Keywords:

Portuguese characters. Carneiro Vilela. Anti-lusitanian feeling.

1. Introdução

É bastante provável que o romance “A emparedada da Rua Nova”, do escritor pernambucano Carneiro Vilela, publicado originalmente em 1886, somente tenha se tornado mais conhecido do grande público no recente século XXI, após servir de inspiração para a minissérie “Amores roubados”, exibida pela Rede Globo de televisão em 2014. Em uma matéria do *site Uol*, por ocasião da exibição da minissérie, o gerente de marketing da Companhia Editora de Pernambuco (CEP), Alexandre Monteiro, informa que o número de vendas do livro de Vilela crescera em 300% após a sua adaptação para as telas de TV¹, vindo a ratificar o papel da mídia televisiva como importante veículo de promoção cultural da literatura, no Brasil.

Se vivesse hoje entre nós, Joaquim Maria Carneiro Vilela (1846–1913) decerto se agradaria da exitosa repercussão de sua obra em cadeia nacional, haja vista que ele próprio também cuidou de promovê-la junto à mídia mais potente de sua época – o jornal. Para tanto, o escritor adotou um caminho pouco usual, ao converter em folhetins semanais um romance que já havia sido editado e publicado em livro há mais de vinte anos. “A emparedada da Rua Nova”, fez a sua estreia editorial em 1886, pela Typographia Central de Recife, mas teve posteriormente os seus capítulos desmembrados em folhetins no *Jornal Pequeno*, também de Recife, entre agosto de 1909 e janeiro de 1912 (VAREJÃO FILHO, 2013). Tudo leva a crer, portanto, que Carneiro Vilela teria sido o primeiro a “adaptar” o seu romance para outro formato, de maior popularidade, com vistas a atingir públicos mais amplos. Nada seria mais apropriado a este “homem das letras”, que conjugou as atividades de jornalista, romancista, cronista, cenógrafo, caricaturista e pintor, revelando-se, assim, um intelectual multifacetado e extremamente atuante na vida cultural de sua época².

De acordo com a pesquisadora Helena Maria Ramos de Mendonça, não é de se estranhar a iniciativa do autor pela publicação em folhetim, “uma vez que a composição do romance de Vilela era extremamente

¹ Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2014/01/17/livro-que-inspira-amores-roubados-cresce-300-em-vendas.htm>.

² Segundo Anco Márcio Tenório Vieira (2013, p. 9), desde a sua primeira publicação em fins do século XIX, o livro “A emperadada da Rua Nova” contou ainda com quatro edições posteriores: em 1936 (Edições Mozart), 1984 (Fundação de Cultura Cidade do Recife), 2005 (Edição do Organizador) e, por último, em 2013 (Companhia Editora de Pernambuco).

favorável às páginas de ‘Variedades’: capítulos curtos (em média, seis páginas) e numerosos, recheados de ação e de mistério” (MENDONÇA, 2008, p. 49).

Não por acaso, em seu importante estudo sobre o folhetim nacional, a crítica Marlyse Meyer, ao mencionar “A emparedada da Rua Nova”, declara que Carneiro Vilela pratica aí uma escrita “folhetinesco policial” (MEYER, 1996, p. 309), razão pela qual o seu livro se mostra tão cativante. Enfocando uma história de sedução, adultério e vingança, o romance em questão também incorpora, com maestria, a estrutura do gênero policial, recheado de peripécias e de grande suspense, embora não reproduza maniqueísmos, seja do bem e do mal ou do vilão e do mocinho, como é frequente em produções sob a rubrica do gênero.

Na trama de cunho realista, cuja ação principal se passa na cidade de Recife e arredores, em 1864, dois crimes bárbaros são orquestrados pelo rico comerciante português Jaime Favais. Após tomar conhecimento do triângulo amoroso envolvendo sua esposa D. Josefina, sua filha Clotilde e o jovem sedutor Leandro Dantas, Favais manda assassinar este último e providencia para que sua única filha, grávida de Leandro, seja emparedada viva em um desvão do sobrado da família, na rua Nova. A trama se baseou em uma antiga lenda local, à qual o romancista cuidou de conferir *status* de história verídica, ao informar, no penúltimo capítulo do romance, que a fonte do seu relato vem de uma ex-escrava, Joana, que “no ano de 1884 foi, na Corte, criada do autor destas linhas” (VILELA, 2013, p. 502).

Por se tratar de um romance com forte inclinação naturalista, acompanhando uma tendência de fins do século XIX, a sociedade da época é apresentada, em predominância, a partir das relações conflituosas entre ricos e pobres. Ganha relevo o convívio cínico e vicioso estabelecido entre as personagens pertencentes a essas distintas classes, o que leva a situar no romance de Vilela uma espécie de “sociologia da hipocrisia” (PESSOA, 2009, p. 35), conforme expressão cunhada por Ângelo Emílio da Silva Pessoa. Os indivíduos trazidos à narrativa se movem, sobretudo, por interesses de ordem financeira ou com vistas a dissimular algum ato vil, cuja revelação viria a ferir o verniz da moral e dos bons costumes da vida burguesa.

2. *Conhecendo os “portugueses de papel”³ do romance de Carneiro Vilela*

Conforme nos lembra Regina Dalcastagnè, as narrativas realistas, em resumo, “pretendem proporcionar um reconhecimento imediato da representação do mundo social” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 113) que cerca suas personagens. Diante dessa constatação, podemos dizer que é também por conta de sua veia realista que “A emparedada da Rua Nova” apresenta um leque considerável de personagens com nacionalidade portuguesa, sendo a maioria delas ligadas ao mundo do comércio. A trama se passa na segunda metade do século XIX e representa, portanto, a realidade socioeconômica do Brasil àquela época, quando os portugueses emigrados ocupavam posição dominante nos estabelecimentos comerciais e em diversos setores da economia urbana brasileira.

Grande parte do comércio varejista, das padarias, armazéns, bodegas estavam nas mãos da comunidade lusitana, que empregavam, quase exclusivamente, parentes e conterrâneos como caixeiros. (CÂMARA, 2005, p. 159)

No decorrer da narrativa, encontramos desde os negociantes portugueses mais abastados, como Jaime Favais, que obteve o título de Comendador tão logo adquiriu fortuna, até os pequenos comerciantes, cunhados pejorativamente de “tendeiros” ou “vendilhões”. Pobres ou ricos, anônimas ou não, as personagens portuguesas que figuram no romance são descritas, em maioria, com a mesma pena ferina de que o escritor Carneiro Vilela se servira, ao longo de suas crônicas, artigos, contos e peças dramáticas, a fim de denunciar, segundo o professor e crítico Anco Márcio Tenório Vieira, os “maus costumes da vida brasileira e os vícios da natureza humana” (VIEIRA, 2013, p. 15). Não causa surpresa, portanto, que patrícios de nacionalidade lusa, apresentados em “A emparedada da Rua Nova”, componham uma galeria de tipos ambiciosos, egoístas e sem caráter, restando a poucos deles serem identificados por uma índole nobre e respeitável, o que lhes assegura um tratamento mais compassivo e generoso da parte de seu autor ou criador.

O português de maior destaque na narrativa é, sem dúvida, o protagonista Jaime Favais, que, sendo natural de Favais, em Trás-os-Montes,

³ Faço referência ao título do Dicionário on-line *Portugueses de Papel*, que traz como verbetes obras da ficção brasileira nas quais se fazem presentes personagens portuguesas. Nesse *Dicionário*, que passa por atualizações constantes, é de minha autoria o verbete A EMPAREDADA DA RUA NOVA, do qual deriva este artigo e que pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://portuguesesdepapel.com/dicionario/219>.

sai de Portugal para o Brasil com o intuito de aqui residir e fazer fortuna. Sua ambição se concretiza quando, após alguns anos de trabalho na casa comercial do seu tio, o imponente Comendador Antônio Braga, ele toma por esposa a sua prima e única herdeira do tio, fato que lhe abre definitivamente as portas da vida aristocrática com que sempre almejou.

Jaime Favais, descrito como homem prático, de físico corpulento e figura bem-apeçoada, comandou os assassinatos de sua filha e do amante que a engravidou, o qual também seduzira a esposa do comerciante. Para a execução desses crimes, cuja autoria jamais foi descoberta, Jaime contratou dois indivíduos de baixa extração social e de reputação questionável, apelidados de Zorlho e Bigode de Arame. Passando a se relacionar com esses comparsas clandestinamente, o rico comerciante construiu, desse modo, um elo com o submundo das ruas.

Mas a conduta deplorável de Jaime Favais não se revela apenas com os crimes cometidos, pois é também digno de nota o meio escuso do qual ele se valeu, desde muito jovem, para obter lucro em seu ofício, ao criar um novo sistema de pesos e medidas. Tal sistema, que com o passar do tempo lhe garantiu o crescimento de uma fortuna sólida, consistia em diminuir o volume e quantidade dos artigos vendidos ao tempo em que aumentava o preço desses artigos. Conforme descrito ironicamente pelo narrador, “sem cursar academias, nem folhear tratados indigestos, o ladino português havia adivinhado e resolvido o mais difícil dos problemas econômicos: lucrar muito, produzindo pouco” (VILELA, 2013, p. 52). E assim, enquanto ostentava maneiras fidalgas e a imagem de membro proeminente da sociedade, Jaime Favais conseguia omitir, com êxito, o seu caráter desonesto e a natureza cruel.

Ambicionando trilhar o mesmo caminho de sucesso financeiro do seu tio Jaime Favais, o jovem João Paulo Favais também migra de Portugal para residir em Recife, onde passou a ocupar o cargo de primeiro caixeiro na casa comercial do tio. A intenção do rapaz era se desenvolver no trabalho com o comércio, já que o seu pai, proprietário de uma oficina de marcenaria na cidade do Porto, em Portugal, não gozava de boa situação financeira. Contudo, tão ganancioso quanto o tio, João Paulo logo começou a ansiar por herdar deste toda a fortuna, razão que o leva a planejar desposar a sua bela prima Clotilde, filha única de Jaime. Ciente da cobiça do primo português pelo seu dote, Clotilde o desprezava com ardor, ferindo profundamente o orgulho e a vaidade do rapaz. Na passagem a seguir, podemos ter um vislumbre dos interesses pouco nobres que moviam João Paulo:

Calculara desde logo que, se conseguisse casar com a linda prima, meteria dois proveitos no saco: adquiriria uma esposa de cuja beleza podia orgulhar-se com razão, e empolgaria um dote e mais tarde uma herança que eram de encher o olho a qualquer aventureiro, desses que vêm de longes terras procurar fortuna no Brasil e que para adquiri-la ou conquistá-la não recuam diante de meio algum por mais torpe ou indigno que seja. (VILELA, 2013, p. 285)

Quando descobre que Jaime havia encomendado o assassinato de Leandro Dantas, o jovem brasileiro que engravidara Clotilde, João Paulo se apodera deste segredo e se coloca em posição de vantagem para pressionar a realização do casamento com a prima, à custa de ameaça. Contudo, a cobiçada pretendente continua negando-se com veemência a desposá-lo, razão pela qual o pai da moça toma a iniciativa de mandar matá-la também, haja vista que, na condição de grávida e solteira, ela haveria de desonrá-lo perante toda a sociedade recifense. Tornando-se cúmplice do tio no assassinato da prima e estando de posse de mais este segredo terrível do eminente comerciante, o jovem inescrupuloso João Favais ascendeu, do dia para a noite, à condição de sócio igualitário na casa comercial em que antes era apenas um caixeiro. Teve, por fim, concretizado o seu desejo de adquirir riqueza, não importando os meios desprezíveis dos quais se valesse para tanto.

No romance de Carneiro Vilela, outra personagem portuguesa de caráter questionável é o Sr. Antônio, que, oriundo de uma aldeia da região do Minho, era conhecido de todos em Recife por esse único nome. Proprietário de uma venda na capital pernambucana, Sr. Antônio era amante e provedor da mãe de Leandro Dantas, a baiana Carolina Dantas (ou Calu). Na narrativa, ele é descrito como um homem gordo, de estatura baixa, dotado de uma fisionomia antipática e cujo aspecto geral inspira repugnância. A essas características físicas, que soam pouco atraentes, somam-se outras impressões não menos negativas, depreendidas do seu olhar oblíquo e dos gestos pândegos, por meio dos quais era possível entrever, nas palavras do narrador,

[...] um misto de velhacaria, sordidez e inteligência; tudo isto encoberto ou mascarado por uns modos que tinham pretensão a francos e galhofeiros e por uns sorrisos que queriam assumir foros de agradáveis. (VILELA, 2013, p. 328)

Tal descrição desfavorável corrobora o comportamento torpe assumido pela personagem no desenrolar da trama. Ambicioso e ladino, foi Sr. Antônio quem instigou Carolina Dantas – a qual é também dotada de um caráter não menos ardiloso e interesseiro –, a chantagear uma das amantes do seu filho, Leandro. O plano consistia em extorquir muito di-

nhairo de Celeste Cavalcanti, mulher casada pertencente à alta sociedade, mediante a ameaça de revelar o seu segredo de alcova para o marido traído. Além disso, o comerciante português se aproveitou da influência que exercia sobre a mãe de Leandro para se apoderar, através de empréstimos e hipotecas, dos dois únicos imóveis que pertenciam a ela e aos seus filhos. Ao final do romance, após liquidar a pequena fortuna de sua amante, Sr. Antônio abandonou-a de vez e partiu rumo a outras possíveis aventuras igualmente lucrativas, disposto a “cavar novas ruínas” (VILELA, 2013, p. 512).

O pai de Leandro Dantas é mais uma das personagens portuguesas trazidas à narrativa, mas cujo nome próprio não chega sequer a ser mencionado, possivelmente devido à sua pouca importância no desenvolvimento da trama. Inferimos que se chama Leandro, tal como o filho, dada a informação de que este último herdara o nome de batismo do seu progenitor. O pai de Leandro era um comerciante português casado, que, residindo na Bahia, tomou Carolina Dantas (Calu) como concubina e teve com ela este filho. Assim o descreve o narrador:

O nosso português, deveras apaixonado pela Calu, começou, para ser-lhe agradável e para satisfazer-lhe os caprichos e a voracidade insaciável, a exceder-se nas suas despesas, e em pouco tempo viu escancaradas diante de si as fauces hiantes de uma iminente e inevitável falência, senão fraudulenta, pelo menos culposa. (VILELA, 2013, p. 250)

A fim de atender às demandas da amante, o comerciante se entrega a uma vida desregrada e repleta de gastos, o que o levaria às portas da derradeira ruína não fosse a fraude que ele cuidadosamente planejou e realizou: incendiou a casa comercial de que era proprietário, com o intuito de receber a indenização do seguro. Ao lograr êxito nesse feito, o pai de Leandro livrou-se das dívidas que contraíra e partiu então para se estabelecer em Recife, “com a consciência ilesa e com o diploma moral de benemérito da honradez e da honestidade comercial” (VILELA, 2013, p. 250).

No romance, desse conjunto de personagens portuguesas com perfil mais delineado, apenas duas figuras se distinguem por sua qualidade de caráter, demarcando um contraponto em relação à desonestidade e sordidez que dominam as índoles daqueles outros acima elencados. A primeira delas é a esposa do pai de Leandro Dantas, cujo nome próprio, assim como o do marido, também não é referido no romance. Trata-se de uma senhora muito distinta, detentora de um coração virtuoso e justo. Em

sua primeira aparição na narrativa, não são poucos os adjetivos empregados para dar conta dessas qualidades:

Era ela uma senhora distinta por todos os lados; pela família, oriunda de Lisboa; pela modéstia das suas maneiras graciosas; pela bondade de seu coração resignado; enfim pela inalterável tranquilidade do seu espírito reto e justiceiro, da sua consciência impecável, do seu ânimo angélico e sereno. (VILELA, 2013, p. 251)

A todos esses atributos, acrescenta-se o gesto generoso e abnegado, empreendido pela senhora, de assumir a criação de Leandro, o filho bastardo do seu marido, quando a criança contava ainda sete anos de idade. Em outra breve passagem do romance, a última na qual ela será mencionada, a honrada senhora, passados alguns anos, está de partida para Portugal, após a morte do marido. A referência ao país de origem, onde irá reencontrar os seus, indica um sentimento de nostalgia, embora fique claro que a longa temporada passada no Brasil não lhe foi desagradável. Ao contrário, neste país, ela experimentou grandes alegrias e afeições sinceras, conclui o narrador.

A outra personagem portuguesa que pode ser tomada como exemplar de um perfil reto e respeitável é o Comendador Antônio Braga. Tendo se estabelecido em Recife alguns anos antes da chegada do seu sobrinho Jaime Favais, o qual também viria a se tornar seu genro, Antônio Braga é o típico pai de família e comerciante honrado, cuja excelente posição social, avalizada pelo título de Comendador, foi conquistada à força de trabalho honesto e graças às boas relações sociais que cultivou.

Na narrativa, a descrição física da personagem é esmerada, de modo a corresponder ao seu perfil de homem afortunado e respeitado, um pilar da sociedade. Sob a chancela da estética realista, Carneiro Vilela demonstra saber muito bem que, na caracterização de uma personagem, a noção de realidade se reforça pela descrição de pormenores, o que o crítico Antonio Candido vem chamar de “povoamento do espaço literário pelo pormenor, – isto é, uma técnica de convencer pelo exterior, pela aproximação com o aspecto da realidade observada” (CANDIDO, 2002, p. 79). Daí a riqueza de detalhes com que o romancista nos apresenta a figura do Comendador:

Claro e corado, parecia vender saúde às carradas. Os olhos de um azul cendrado e profundo tinham uma expressão simpática e meiga. A cabeça, povoada de cabelos completamente brancos, e meio calva na testa, e as barbas igualmente brancas, à portuguesa, isto é, por baixo do queixo largo e redondo abrangendo de uma a outra orelha, davam-lhe um aspecto tão venerável e atraente que raro era aquele que, ao encontrá-lo na rua, não o

saudava com respeito e ao mesmo tempo com agrado. (VILELA, 2013, p. 78)

Nos capítulos finais do romance, Antônio Braga, embora desfrutasse de boa saúde, veio a falecer devido ao choque e desgosto sofridos após tomar conhecimento das fatalidades que acometeram a sua família: o triângulo amoroso envolvendo a filha e a neta, o assassinato do amante de ambas pelo seu sobrinho e o estado lastimável de loucura em que sua filha Josefina mergulhou, diante de todos esses acontecimentos. O velho e honorável Comendador morreu sem sequer imaginar o destino trágico de sua neta, a qual, estando grávida, seria emparedada viva no casarão da família, a mando do próprio pai.

3. *Nuances do sentimento antilusitano*

Para além de nos apresentar essa coleção de personagens portuguesas, com seus respectivos perfis e dramas particulares, o romance de Carneiro Vilela não passa ao largo da tensão entre brasileiros e lusos, que cresceu nos anos seguintes ao processo de Independência do Brasil, sendo motivada, entre outros fatores, pela disputa no mercado de trabalho. Conforme observa a pesquisadora Mirella Izídio (2013), em algumas passagens de “A emparedada da Rua Nova”, o seu autor traz à tona o sentimento antilusitano que ganhou força na capital pernambucana em meados do século XIX, momento no qual muitos brasileiros se insurgiram contra o fato dos portugueses ocuparem, majoritariamente, os empregos disponíveis. Não por acaso, na narrativa, contamos com a presença de portugueses de três gerações – Antônio Braga, Jaime Favais e João Paulo Favais –,

[...] que chegam em terras brasileiras com a tentativa de fazer fortuna e que muitas vezes eram percebidos como usurpadores das oportunidades de emprego e posições sociais que deveriam ser de pessoas nascidas no país. (IZÍDIO, 2013, p. 15)

No romance, a hostilidade dos brasileiros, em especial dos pernambucanos, direcionada ao povo luso fica representada de forma patente no episódio em que ocorre uma grande confusão na rua, por ocasião da procissão para o hasteamento da bandeira da Senhora da Saúde, no Poço da Panela:

Por cima de todos os clamores, dominando todos os burburinhos e como que caracterizando todos os sentimentos desordenados, todas as raivas concentradas, da população, soou um grito, que causa sempre o terror entre os homens sérios, e produz entusiasmos aos turbulentos e aos capoeiras:

– Mata marinheiro!

A confusão entre os espectadores da bandeira, que enchiam o largo, foi sem nome. Todos gritavam a um tempo e corriam sem ordem e quase sem sentidos. (VILELA, 2013, p. 345)

A expressão “mata marinheiro!” é aqui empregada como forma de ameaçar um português, o qual é identificado como o “marinheiro”. Tal ameaça evoca os violentos levantes populares, conhecidos como “mata-marinheiros”, ocorridos em Recife, de 1844 a 1848, que tinham como alvo a comunidade portuguesa residente na cidade. Segundo Bruno Augusto Dornelas Câmara, de todas essas manifestações,

[...] a mais violenta ocorreu entre os dias 26 e 27 de junho de 1848, depois de uma confusa briga entre um estudante brasileiro e um caixeiro português de um estabelecimento de carne seca da Rua da Praia. Nesses dias, lojas foram saqueadas e muita pancadaria foi distribuída entre populares, portugueses, tropas de linha e outros agentes da ordem. Pelo menos cinco portugueses foram assassinados e cerca de quarenta ficaram feridos. Após o fim do tumulto, uma multidão marchou em direção a Assembleia Provincial exigindo, através de uma petição, a *nacionalização do comércio a retalho e a expulsão dos portugueses solteiros, num prazo de 15 dias*. (CÂMARA, 2005, p. 153) (grifos do autor)

No romance de Vilela, ao descrever a grande confusão que tomou conta da procissão de Nossa Senhora da Saúde, o narrador afirma que tais manifestações de violência em festas populares se originam, por vezes, de motivos insignificantes e até ridículos, os quais podem funcionar como o estopim para a deflagração de um mal-estar maior, espalhando pânico entre os espectadores pacíficos de tais festas. No caso em questão, o estopim foi o atrevimento de um transeunte português, que, ao perseguir, enamorado, uma jovem mulher durante a procissão, resolveu dar-lhe um beliscão, sendo imediatamente repellido pela moça. Após o tapa no rosto, que o português recebera do acompanhante e protetor da jovem, seguido do grito de “mata marinheiro!”, foi que se instalou o grande alvoroço.

Ao admitir que, àquela altura, tumultos dessa ordem vinham ocorrendo com certa frequência nas ruas de Recife, o narrador tece a seguinte apreciação:

Enquanto duram [os tumultos], não se respeita ninguém, nem a posição, nem a classe, nem a idade, nem o sexo, terminando quase sempre, qualquer que tenha sido a sua origem, por tomar como objetivo os pobres e inocentes representantes da colônia portuguesa. Se hoje, felizmente, não se manifesta tanto essa ojeriza tradicional da rafameia – da arraia-miúda – pernambucana contra os portugueses, no tempo em que se passam os epi-

sódios desta segunda parte do nosso verídico romance, ainda estava ela muito em moda e por qualquer dá cá aquela palha irrompia de todos os peitos, acendia todas as raivas e assumia as proporções colossais de uma vindita pública e nacional. (VILELA, 2013, p. 344)

Pela reação de desagrado explicitada nessa passagem, o narrador (ou o próprio autor?) demonstra não compactuar daquela animosidade que seus conterrâneos dirigiram ao povo português, em meados do século XIX. Não é por acaso que se cuida de demarcar a distância temporal entre a época dos acontecimentos narrados – no passado – e o momento atual da narração, indicando-se que “hoje”, felizmente, a “ojeriza” dos pernambucanos contra os lusos estaria mais arrefecida. Vale observar que o intervalo no tempo aí estimado é, de fato, bastante curto, se levarmos em conta que a trama se passa em 1864 e o “romance verídico”, no qual essa trama é narrada ao leitor, foi publicado apenas 22 anos depois, em 1886.

4. Considerações finais

Na narrativa, as ponderações acerca da relação hostil entre brasileiros e lusos são relevantes para refletirmos sobre o modo pelo qual Carneiro Vilela tinha em consideração esse povo “estrangeiro”, que ele romanceou com tanto afinco ao longo do seu extenso livro. É evidente que a escrita de “A emparedada da Rua Nova” foi gestada somente poucas décadas após os tumultos populares que levaram o antilusitanismo⁴ ao limite na capital pernambucana. Contudo, diante dessa constatação, não podemos afirmar que o discurso crítico e mordaz lançado pelo autor sobre as suas personagens portuguesas traduziria alguma herança de sentimento antilusitano. A citação do romance, transcrita logo acima, informa exatamente o contrário, quando fica demonstrado certo apreço do narrador pela comunidade portuguesa, a qual seria, a seu ver, injustamente agredida naqueles tumultos de rua.

À medida que nos atemos ao texto romanescos como um todo, constatamos que tanto as personagens portuguesas quanto as brasileiras

⁴ Acerca do Antilusitanismo, cabe assinalar que este “fenômeno social é demasiadamente complexo, não podendo ser reduzido apenas a uma mera rivalidade entre ‘colonizador’ e ‘colonizado’” (CÂMARA, 2005, p. 164), conforme observa Bruno Augusto Dornelas Câmara. Sobre as manifestações antilusitanas em Pernambuco, no fim do século XIX, acrescenta o autor: “É importante ressaltar que essas ações não eram motivadas apenas por patriotismo ou sentimento semelhante, mas sim por interesses particulares dos grupos e setores sociais que promoveram esses levantes” (CÂMARA, 2005, p. 165).

recebem aí o mesmo tratamento irônico e cáustico. Os representantes dos dois povos partilham equitativamente as acusações de falhas de caráter, bem como as designações negativas ou desonrosas. Se, por um lado, João Paulo Favais, o jovem português que planejou em vão desposar a prima rica, possuía um “instinto de pescador de dotes” (VILELA, 2013, p. 286), por outro, Leandro Dantas, o brasileiro que teve o seu fim em um assassinato brutal, “passava por ser um Lovelace incorrigível, um D. Juan cínico com as mulheres, mas cauteloso com os maridos” (VILELA, 2013, p. 238). A partir deste e de outros exemplos de comparações possíveis entre portugueses e brasileiros representados no romance, podemos concluir que, seguindo de perto o espírito da estética realista na ficção dos Oitocentos, decerto interessava mais a Carneiro Vilela dar conta da natureza vil e hipócrita dos indivíduos na vida social da época. E o cumprimento de tal projeto literário, *a priori*, não demandaria preferências quanto a uma ou outra nacionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A EMPAREDADA DA RUA NOVA. In: *Dicionário Portugueses de Papel*. Disponível em: <https://portuguesesdepapel.com/dicionario/219>. Acesso em 11 Out. 2021.

AMORES Roubados [Seriado]. Direção: José Luiz Villamarim. Produção: Ana Gabriela. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 2014. 3 DVDs (390 min). Son., color.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, A. *et al. A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 53-80

CÂMARA, Bruno Augusto Dornelas. O Recife e os motins antilusitanos nos anos que antecederam a insurreição praieira: o aprendizado do protesto popular e outras variações. *Cadernos de História UFPE*, Ano IV, n. 4, p. 148-79. Recife: UFPE, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/110024>. Acesso em: 15 Out. 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Horizonte; Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

IZÍDIO, Mirella. Trajetória de um folhetinista: Carneiro Vilela, imprensa e literatura. *Anais do XIV Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística-SILEL*, v. 3, p. 1-20. Uberlândia: Universidade Federal de

Uberlândia, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_729.pdf. Acesso em: 12 Set. 2021

MENDONÇA, Helena Maria Ramos de. *O Don Juan da Rua Nova: um estudo-itinerário sobre A emparedada da Rua Nova, de Joaquim Maria Carneiro Vilela*. Dissertação (Mestrado em Letras, Centro de Artes e Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

PESSOA, Angêlo Emílio da Silva. Sociologia da hipocrisia ou breves considerações sobre um centenário romance recifense: *A emparedada da Rua Nova*. *Saeculum*, v. 20, p. 34-48. João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11436>. Acesso em: 17 Out. 2021.

VAREJÃO FILHO, Lucilo. Carneiro Vilela e seu famoso romance. In: VILELA, C. *A emparedada da Rua Nova*. 5. ed. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2013. p. 25-31

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. Mistérios e costumes em um romance-folhetim: *A emparedada da Rua Nova, de Carneiro Vilela*. In: VILELA, Carneiro. *A emparedada da Rua Nova*. 5. ed. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2013. p. 9-24

VILELA, Carneiro. *A emparedada da Rua Nova*. 5. ed. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2013.

**A LUTA POR RECONHECIMENTO DO POVO SURDO:
AÇÕES AFIRMATIVAS POR SUA LÍNGUA,
CULTURA E IDENTIDADES⁵**

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)
cleideemiliafayepedrosa@gmail.com

Juliana Barbosa Alves (UFS)
julialves01@hotmail.com

Alzenira Aquino de Oliveira (UFS)
alzeniraquino@academico.ufs.br

Fernanda Figueiredo Vieira (UFS)
nanda1libras@academico.ufs.br

RESUMO

Este trabalho está inserido no projeto – Aprendizagem cidadã no contexto da cidadania-humanização: o papel da análise crítica do discurso em prol dos grupos vulneráveis (PVD7353-2019), desenvolvido com bolsa de iniciação científica do CNPq. Como aportes teóricos, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (LIRA; ALVES, 2018) transdisciplinarmente conversando com os Estudos Surdos (SÁ, 2002; SOUZA, 2014; PERLIN, 2016) e com a Luta por Reconhecimento (HONNETH, 2009). O trabalho em tela tem por objetivo identificar projetos solidários que consolidam ações afirmativas de e para a comunidade surda no contexto de valorização da sua língua, cultura e identidade. Para atender ao objetivo, situamos esta pesquisa como inserida em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com procedimento bibliográfico e objetivos descritivos e explicativos (CESÁRIO *et al.*, 2020).

Palavras-chave:

Povo surdo. Luta por Reconhecimento. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

This work is part of the project – Citizenship Education in the context of citizenship-humanization: the role of critical discourse analysis in favor of vulnerable groups (PVD7353-2019), developed with a scientific initiation scholarship from CNPq. As theoretical contributions, we used the Critical Discourse Analysis (LIRA; ALVES, 2018) in a transdisciplinary way, connecting with Deaf Studies (SÁ, 2002; SOUZA, 2014; PERLIN, 2016) and the Struggle for Recognition (HONNETH, 2009). It aims to identify solidary projects that consolidate affirmative actions from and for the deaf community in the context of valuing their language, culture, and identity. To meet this objective, we adopted a qualitative approach with an applied nature. In addition, a bibliographic procedure and descriptive and explanatory objectives (CESÁRIO *et al.*,

⁵ Trabalho apresentado sob o título “Ações afirmativas do povo surdo: língua, cultura e identidades”, XXIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 24-26 de agosto de 2021. Editado aqui com algumas alterações.

2020). After reaching this goal, this work prompted reflections about the recognition of “being” deaf. This recognition involves the understanding of one’s own language, identity, and culture. In this sense, affirmative actions with a strong representation for deaf people became the field of struggle in defense of their culture and identities.

Keywords:

Deaf people. Critical Discourse Analysis. Struggle for Recognition.

1. Introdução

O presente trabalho transita entre algumas teorias e áreas de interface que se complementam. De acordo com Van Dijk (2008), a postura transdisciplinar efetiva-se quando os domínios de práticas acadêmicas distribuídas por todas as ciências humanas e sociais complementam-se e dialogam-se. Portanto, conduziremos esse estudo pautado nos pilares da Análise Crítica do Discurso, pelo fato de ser esta uma abordagem transdisciplinar. E o faremos em diálogo com os Estudos Surdos.

Com base em Cesário *et al.* (2020), situamos esta pesquisa como inserida em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos e explicativos. Pardo (2015), para o campo das pesquisas da Linguística Branda, no caso da Análise Crítica do Discurso, por exemplo, fala sobre o aspecto qualitativo para essas pesquisas. A autora vai além e coloca o investigador como sendo um observador do mundo. No caso em pauta, desenvolveremos uma investigação que se inicia com as próprias autoras na posição de observadoras, principalmente, dos fenômenos que ocorrem no mundo virtual quanto ao uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Trazendo as explicações de Denzin e Lincoln, Pardo (2015) assinala que o observador do mundo cuida de dar significado aos fenômenos que observa e como as pessoas entendem esses fenômenos. Para a analista crítica, “a investigação qualitativa é inerentemente multimetodológica, pois permite fazer uso de diversos métodos, técnicas e combinações analíticas” (PARDO, 2015, p. 280).

Nesta escrita, trataremos inicialmente do aporte teórico, apresentando, resumidamente, o caráter da Análise Crítica do Discurso, com ênfase nos compromissos que os pesquisadores analistas críticos assumem diante de problemas sociais que envolvem minorias. Conduzidas por essa perspectiva, estabeleceremos um diálogo com os Estudos Surdos e com a Luta por Reconhecimento do povo surdo, destacando ações afirmativas pela cultura e identidades surdas no contexto de valorização de sua língua.

2. Compromissos acadêmico e social da Análise Crítica do Discurso

Com afinidade de alcançar o objetivo desse trabalho (identificar projetos solidários que consolidam ações afirmativas de e para a comunidade surda no contexto de valorização da sua língua, cultura e identidade), consideramos a Análise Crítica do Discurso (ACD) uma perspectiva teórica (e metodológica) pertinente para abordar tais questões por seu caráter transdisciplinar.

Além disso, os pesquisadores analistas críticos do discurso abraçam em seus estudos de natureza acadêmica e social, as causas dos grupos minoritários e injustiçados (MELO, 2018; PEDROSA; CUNHA; BRITO, 2020), buscando assim o engajamento social e político no sentido de contribuir com mudanças positivas para as minorias. De acordo com Fairclough (2016), o analista em ACD, adota procedimentos que implicam em ações de resistência à opressão e às práticas do poder hegemônico, não assumindo, portanto, o papel de mero narrador ou cúmplice das injustiças. Essa postura coaduna-se com a luta do povo surdo por seus direitos linguísticos e cultural. Então, vejamos:

Um dos grandes objetivos do analista de discurso crítico é captar a “invisibilidade” das ordens do discurso, ou seja, as coerções acionais, representacionais e identitárias que orientam a prática discursiva como um todo. Tal tarefa requisita que analisemos múltiplos textos e que compreendamos não só a prática social (e os elos relevantes da rede) que estudamos, mas também a estrutura social englobante. Em outros termos, precisamos de uma abordagem multi- ou interdisciplinar que alie descrição (dimensão textual), explicação (dimensão social, histórica, política, econômica, antropológica) e interpretação. (dimensão da prática discursiva). (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 95) (grifo do autor)

Reforça-se, desse modo, a proposta da ACD de estabelecer uma ligação entre a utilização da linguagem e a estrutura social. Os analistas críticos do discurso entendem que a linguagem, como prática discursiva e social também, molda essas estruturas. Considera-se, portanto, que as pessoas agem e representam discursivamente o mundo social em que vivem (FAIRCLOUGH, 2016). Portanto, a ACD é utilizada para a investigação de transformações na vida social (FAIRCLOUGH, 2016). Encontramos em Pedrosa (2016) a assertiva de que, para os pesquisadores analistas críticos do discurso, é imprescindível reconhecer “como as práticas linguísticas, discursivas e sociais se inter-relacionam nas estruturas sociais” (PEDROSA, 2016, p. 71). Complementando esta linha de raciocínio, trazemos uma explicação a respeito da concepção de ACD apresentada por Van Dijk (2008):

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social. (VAN DIJK, 2008, p. 113)

Podemos inferir que pesquisar em ACD significa refletir sobre uma temática, sobre um determinado campo de estudo e acerca do papel de pesquisador com seu respectivo engajamento na pesquisa (CUNHA, 2021). Nessa perspectiva, iniciaremos um diálogo com os Estudos Surdos e com a teoria da Luta por Reconhecimento (HONNETH, 2009) do povo surdo, destacando ações afirmativas pela língua, cultura e identidades surdas.

3. Estudos Surdos

Atualmente, no Brasil, está em vigor a política de educação inclusiva para todos os alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96, Art. 58). E para o ensino superior, especificamente, é relevante conhecer o “Plano Viver sem Limite”.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - “Plano Viver sem Limite” que esteve sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), foi instituído por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009.

Para implementação, o Plano foi organizado em 4 eixos, quais sejam: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade. Segundo dados do Censo Demográfico Brasileiro/2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 23,91% da população brasileira declarou ter algum tipo de deficiência, totalizando uma média de 45,6 milhões de pessoas. Especificamente sobre a surdez – temática deste trabalho, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), traz a informação que entre 15% – 25% dos brasi-

leiros (cerca de 25 milhões de pessoas) apresentam surdez adquirida ou congênita.

Como já indicado, entre as ações, há o eixo da educação inclusiva. Atendendo a este eixo, está a oferta de 27 cursos Letras/Libras para educação bilíngue. A Universidade Federal de Sergipe (UFS), como outras Instituições de Ensino Superior (IES), insere-se nessas ações com a proposta de implantação do curso de graduação em Letras Libras com a oferta de 30 vagas, cujo preenchimento atende às reivindicações da comunidade surda, através de seu índice de cota para esse grupo vulnerável. Destacamos que o acesso ao curso, desde sua implantação em 2013, ocorre com realização de vestibular específico com a edição das provas em Língua Portuguesa e em Libras. Em decorrência da situação pandêmica, em 2021 a proposta para aplicação da prova do vestibular para o Letras Libras/UFS é que essa seja apenas para os surdos, enquanto a entrada dos ouvintes seja pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2020. E foi este planejamento que ocorreu nesta instituição.

Todavia, para ter acesso ao ensino superior e chegar a essa posição educacional, os surdos passaram e continuam passando por um processo histórico, longo e árduo, possível de ser investigado e refletido, com bases em diversos registros históricos dentro de muitas áreas de conhecimento, “textos científicos, entrevistas e documentos”. Registros esses historicizados por vários autores, entre eles, podemos citar a professora surda Strobel (2009). Conforme a pesquisadora, os acontecimentos da educação dos surdos podem ser divididos em 3 grandes fases:

1. **Revelação cultural:** Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
2. **Isolamento cultural:** ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. **O despertar cultural:** a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de (sic) muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos (STROBEL, 2009, p. 9).

Diante das fases estabelecidas pela autora, embora consideremos um pouco romântica a descrição da primeira fase⁶ e com a sugestão de que a terceira fase poderia se chamar despertar cultural e político, subentendendo-se que a língua de sinais é fundamental como língua de instrução, em qualquer instrumento metodológico aplicado na educação de surdos, porém no decorrer da história, constatamos que foi o “outro” – o ouvinte – quem determinou o rumo da história e delineou a educação dos surdos. Ouvintes esses que, quase sempre, tinham uma visão patológica da surdez. Aspecto preponderante para a imposição do uso da língua oral, causando atrasos no desenvolvimento dos surdos nas esferas sociolinguística, educacional e cultural entre outras. Em busca dos seus direitos linguísticos, assegurados pela legislação vigente, os surdos, em constante luta por seu reconhecimento, mobilizam-se reivindicando o respeito à língua de sinais a fim de que projetos, congressos, escolas utilizem a Línguas.

No Reino Unido, um ativista e pesquisador da cultura surda, Ladd, defende o uso do termo ‘grupo subalterno’ para se referir aos surdos, e explica que as definições tradicionais de classe, tendo como origem uma influência ocidental não se “aplicam automaticamente à experiência Surda. Desta forma adotei o termo ‘subalterno’, derivado de Gramsci, que se refere a qualquer grupo de pessoas a quem é negado um acesso significativo ao poder ‘hegemônico’” (LADD, 2011, p. 35). O ativista surdo defende o modelo de escola bilíngue, reivindicado pela comunidade surda no Brasil e no mundo.

As realidades psicossocial, cultural e linguística (sic) devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor bilingüismo (sic). A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento

⁶ O Congresso de Milão foi em 1880. Anteriormente a esta época, poucos, que não da elite e da nobreza, eram escolarizados. Por exemplo, amostra de dados sobre a educação no Brasil: “Nossos resultados mostram que entre 1900 e 1930, a proporção de pessoas com ensino primário completo na população permaneceu em torno de 5%, ao passo que a parcela com ensino secundário completo esteve sempre abaixo de 1% e que somente 0,3% tinham ensino superior completo” (KOMATSU *et al.*, 2019, p. 687). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/Z4wLvKGyQdtNnWsqr3bwJ7z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021. Logo, temos dúvidas sobre a descrição de que “a maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita”.

da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 29)

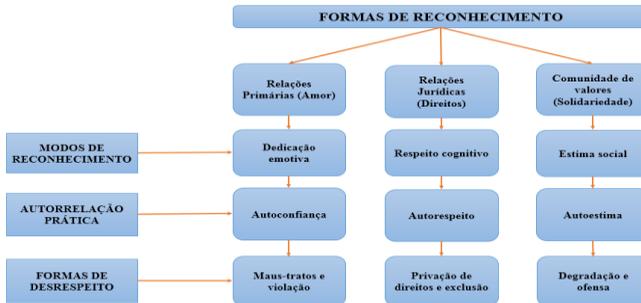
Para nós, enquanto pesquisadoras engajadas com a comunidade surda e militantes em seus processos de luta, a educação para os surdos dever ser efetivada com a oferta que contemple o ensino bilíngue em todos os níveis (educação básica e superior). Coadunamos com a proposta de educação defendida pelos estudiosos da vertente dos Estudos Surdos (SKLIAR, 2003; QUADROS, 1997, 2012; PERLIN, 2016) que indicam a capilaridade dessa abordagem por se tratar de uma filosofia que se desdobra nos âmbitos de questões metodológicas, linguísticas, psicolinguísticas e pedagógicas, com abrangência que vai muito além do simples fato do professor ouvinte ter proficiência em língua de sinais, o que por sua vez, é imprescindível.

O uso de duas línguas nos ambientes educacionais implica mudanças em vários aspectos, desde os arquitetônicos aos de formação de profissionais, e mesmo uma mudança no currículo é essencial. Atualmente a comunidade surda também luta pela inserção da disciplina LIBRAS no currículo das escolas brasileiras. Os alunos surdos não estarão incluídos no sistema educacional se a rede regular de ensino não inserir em seu quadro de profissionais “professores surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa” (QUADROS, 2019, p. 180). Esta tem sido a principal luta da comunidade surda.

4. Luta por Reconhecimento: ações afirmativas pela língua, cultura e identidade surdas

Para a Luta por Reconhecimento (HONNETH, 2009), teoria da filosofia crítica, os sujeitos se inserem na sociedade através de uma luta intersubjetiva por reconhecimento ao serem desrespeitados no amor (esfera emotiva), no direito (esfera jurídica) e na solidariedade (esfera da estima social). Dessa forma, a teoria nos ajuda a enxergar a luta por reconhecimento do povo surdo para ter suas particularidades (cultura e identidade) reconhecidas, como já foi discutido por Alves e Pedrosa (2020, 2021).

Figura 1: Estrutura das formas de reconhecimento



Fonte: Alves e Pedrosa (2020, p. 223)

Depreendemos da figura 1, acima, a forma como ocorre a Luta por Reconhecimento. Na esfera emotiva (relações primárias), entende-se que é diante dos maus-tratos e violação que o sujeito luta por reconhecimento, e, através da dedicação emotiva do outro, seu parceiro de interação (HONNETH, 2009), será capaz de adquirir a autoconfiança surgindo “a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros” (HONNETH, 2009, p. 195). Na esfera jurídica (Direitos), ao experimentar a privação de direitos e a exclusão, o sujeito luta para ter seu respeito cognitivo reconhecido e com isso tem a “possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo, é o que podemos chamar de **‘autorrespeito’**” (HONNETH, 2009, p. 197, grifo do autor). Na esfera da comunidade de valores (Solidariedade), o sujeito só terá uma visão positiva de si, autoestima, quando enfrenta a degradação e a ofensa em uma luta por estima social.

A comunidade surda, como minoria linguística, busca o reconhecimento de suas peculiaridades por seus interlocutores, ou seja, pela coletividade como um todo, e principalmente almeja, além da tolerância de sua distinção pelo outro, o “interesse afetivo por essa particularidade”, pois, “só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis” (HONNETH, 2009, p. 211). Esta busca chama-se “estima social”, conceito no qual iremos nos deter, como recorte da teoria, para este trabalho.

[...] a estima social [...] constitui-se no processo de interpretação de valores que valida critérios que escapam a um sistema universalmente válido. A organização moderna da estima social constitui-se pela disputa de um referencial valorativo passível de mensurar a contribuição social de determinadas propriedades e ca-

pacidades. O conteúdo das interpretações depende de qual grupo social consegue interpretar de maneira pública as próprias realizações e formas de vida, interpretações que se configuram como um campo permanente de luta social e conflito cultural. (VENTURA, 2011, p. 160)

Na esfera da estima social, na qual se desenvolvem as relações solidárias, os sujeitos se estimam entre si, estabelecendo valores éticos, definidos culturalmente, os quais são seguidos por todos. Desta forma, o sujeito se sente como membro de um grupo social específico e se encontra em condição de ter realizações comuns. Estas realizações em comum são reconhecidas por todos os outros membros (HONNETH, 2009).

Estas relações recíprocas, realizáveis em grupos, nos quais seus membros se estimam entre si, denominam-se relações solidárias. Estes sujeitos, desta comunidade de valores, alcançam a autoestima através do outro. Ao reconhecer o outro é reciprocamente reconhecido e, assim, podem, enquanto comunidade, lutar por honra e dignidade, portanto, “a autorrelação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva” (HONNETH, 2009, p. 209). Dessa forma, pretendemos citar algumas ações que deram visibilidade a causa surda, que funcionaram com caráter de relações solidárias ou projetos solidários, atendendo ao objetivo proposto.

Inicialmente, trazemos uma audiência pública que aconteceu na cidade de Aracaju, Sergipe. O evento com o título “A oficialização da Língua Brasileira de Sinais, Libras, e seus reflexos”⁷, ocorreu em dezembro de 2019. Na ocasião, foi discutida a importância da oficialização da Libras. O evento resultou de uma parceria estabelecida entre o ex-vereador Lucas Aribé⁸, o deputado estadual Georgeo Passos, o senador Alessandro Vieira e a comunidade surda, representando no estado de Sergipe, a campanha nacional “Oficializa Libras”, divulgada através da hashtag “#OficializaLibras”. O movimento “#OficializaLibras”⁹, que tem adesão da comunidade surda de várias partes do Brasil, é uma idealização da advogada Kamila de S. Gouveia.

⁷ Disponível em: <https://al.se.leg.br/audiencia-busca-oficializar-a-libras-no-pais/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

⁸ Vereador cego de Aracaju que luta pela inclusão social de cidadãos com necessidades especiais.

⁹ Disponível em: <https://www.oficializalibras.com.br/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Estiveram presentes na audiência o povo surdo, além de representantes de instituições da comunidade surda. Durante toda audiência, os discursos proferidos foram veiculados de forma bilíngue – na Língua Portuguesa e na Libras. Participaram do debate a presidenta do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (Ipaese), Ana Lúcia N. de Oliveira, a chefe do Departamento Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe, Alzenira Aquino, e o presidente do Centro de Surdos de Aracaju (Cesaju), Pablo Ramon Lima de Barros, além de membros da comunidade surda que exerceram o direito de “fala”.

Podemos reconhecer a importância dessa audiência em prol dos direitos do povo surdo, enquanto membros de uma sociedade, pois, os direitos (humanos) são também um instrumento de transformação social e “os direitos específicos garantidos às minorias permitir-lhes-ão preservar a sua identidade” (MOREIRA; GOMES, 2012, p. 471).

Cidades nas quais se realizam ações para os direitos humanos podem ser entendidas como “cidades de direitos humanos” ou “comunidades de direitos humanos” (MOREIRA; GOMES, 2012, p. 75-6), pois sediaram ações que visam à promoção dos direitos do ser humano, neste caso, da comunidade surda, que, de acordo com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), como minoria linguística, “individualmente ou em conjunto com os outros membros do grupo têm o direito humano de usufruir da sua própria cultura, (...) ou de usar a sua própria língua” (MOREIRA; GOMES, 2012, p. 55).

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, é reconhecida por meio da Lei nº 10.436/2012, como língua e como forma de expressão e comunicação dos surdos brasileiros, e sendo assim, devem ser garantidas, “por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2002, Art. 2º).

Apesar de completar 18 anos, a chamada Lei da Libras ainda não é efetivada em toda sociedade. Dessa forma, os surdos não se sentem, plenamente, como membros de um grupo no qual todos têm condições de partilhar as mesmas realizações (HONNETH, 2009). A barreira linguística é evidente, tanto no meio social quanto no meio educacional, haja vista a dificuldade dos surdos durante o seu percurso escolar (SÁ, 2002; SOUZA, 2014; SKLIAR, 2016). Além desse fato, ao lhe ser negado o uso de sua língua, o povo surdo é impedido de exercer sua cidadania,

pois é através de sua língua que os surdos recebem informações e formações.

A denúncia de relações de poder institucionalizadas, e ações que tragam a conscientização dos que se encontram nessas relações é um dos objetivos basilares para a ACD, por isso, no caso da comunidade surda, é fundamental o engajamento em prol desse grupo, que traz em sua história marcas de injustiça social, construindo, para isso, “projetos solidários” (PEDROSA, 2019, p. 166).

Em consonância com esse pensamento de “projetos solidários”, citamos uma ação desenvolvida pela Abralín, Associação Brasileira de Linguística, durante o período de isolamento devido ao coronavírus¹⁰. Essa entidade realizou o evento Abralín ao Vivo¹¹, no qual vários temas foram debatidos por diversos linguistas do Brasil e do mundo através de uma plataforma *on-line*. Algumas transmissões tiveram a sinalização em Libras, como, por exemplo, a conferência de abertura com o linguista americano Noam Chomsky¹², com interpretação em Libras pela Prof^a Dr^a Ronice Quadros¹³, uma das precursoras dos Estudos Surdos no Brasil. Destacamos que no mesmo evento, o tema da surdez foi colocado em evidência, Gramática da Libras¹⁴, conferência proferida pela Prof^a Dr^a Quadros.

Coadunando nossa explanação de “projetos solidários”, citamos a primeira série em língua de sinais, “Crisálida”, produzida no Brasil. Podemos imaginar o sentimento de honra coletiva (HONNETH, 2009) que a comunidade surda experienciou ao ter a Libras em evidência, como língua principal, em uma série de TV, língua essa colocada em segundo plano pelo uso dominante da língua portuguesa que “por supervalorizar a voz, lhes negou a vez [do Povo Surdo]” (SÁ, 2002, p. 7). A série bilíngue, em Libras e com legenda em Língua Portuguesa, estreou no dia 26

¹⁰ Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 10 mai. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://www.abralin.org/site/evento/abralin-ao-vivo/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

¹² Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/?id=SO3tE7cIWhI>. Acesso em: 10 mai. 2020.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lmmfy-4g7o0>. Acesso em: 10 mai. 2020.

¹⁴ Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/ronice-quadros/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

de setembro de 2019, Dia Nacional do Surdo, na TV Cultura¹⁵. Protagonizada por atores surdos, a série mostra os desafios enfrentados pelos surdos que vivem em uma comunidade ouvinte¹⁶. Em 1º de maio de 2020, esta passou a ser exibida na plataforma Netflix. Em 2021, a série fez parte dos debates da turma da disciplina LETRL0034 – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS – T08, no semestre 2021.1, da Universidade Federal de Sergipe, tendo como uma das professoras, a Prof^a Dr^a Cleide E. Faye Pedrosa.

Na tentativa de imbricar a teoria da Luta por Reconhecimento com os Estudos Surdos, buscamos enfatizar o aspecto da solidariedade através de “projetos solidários”, nos quais a comunidade surda pôde experienciar o reconhecimento de sua língua, identidade e cultura. Por isso, podemos aferir que a comunidade surda, ao passar por essa experiência de reconhecimento se vê como membro de um grupo social, apto a usufruir, na mesma medida, de todos os direitos com todos os membros desta comunidade de valores (HONNETH, 2009).

5. Conclusão

O reconhecimento de “ser” surdo passa pela compreensão de sua língua, identidade, e cultura, conforme Sá, “(...) a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global” (SÁ, 2002, p. 84). Nesse sentido, as ações afirmativas, com uma representatividade forte para os surdos, se tornaram o campo de luta em defesa de sua cultura e de suas identidades. No encontro com seus pares, na troca de experiências e vivências de mundo visual, os surdos se reafirmam como “ser” surdo e ganham força em sua resistência. Assim, verificamos que a cultura surda, compartilhada pelos sujeitos surdos, é o lugar de afirmação de suas identidades. Para a ACD, desvelar tais situações de imposição por um grupo dominante, no caso a cultura ouvinte diante da cultura surda, é o objetivo dos seus projetos de pesquisa que prezam por justiça e equidade social (LIRA; ALVES, 2018).

¹⁵ Disponível em: https://tvcultura.com.br/noticias/925_primeira-serie-brasileira-bilingue-em-libras-e-portugues-estreia-na-tv-cultura.html. Acesso em: 05 mai. 2020.

¹⁶ Disponível em: <https://www.seriecrisalida.com.br/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

Acrescentamos ainda, uma reflexão sobre a afirmativa constante no Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos¹⁷, em seu artigo 27, afirma que, “Nos Estados em que existam minorias (...) linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de ter, em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, (...) ou de empregar a sua própria língua” (MOREIRA; GOMES, 2012, p. 476). Estes direitos, partilhados com todos os membros de sua comunidade, viria através do respeito cognitivo (direito) e da estima social (solidariedade) por meio dos seus parceiros de interação (HONNETH, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Temática do ENEM 2017 e seu marco histórico: análise crítica dos discursos dos simpatizantes pela causa surda. *Revista Espaço*, n. 53, jan./jun. 2020, p. 215-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.20395/re.v0i53.655>. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/655/70>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Experts* e sua opinião sobre a Comunidade Surda: análise crítica de discursos de solidariedade em tempos de acessibilidade. *Revista Desenredo*, v. 17, n. 1, p. 167-183, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v17i01.11145>. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11145>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 06 jan. 2019.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos *et al.* Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 05, ed. 11, v. 05, p. 23-33, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/>

¹⁷ Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Adotado pela Resolução n. 2.200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

educacao/tipos-de-pesquisas. DOI:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas.

CUNHA, João Paulo Lima. “*KD O PAI DESSARIANÇA?!*”: Uma abordagem sociológica e comunicacional do discurso de atores sociais pais de crianças com síndrome de down. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2021. (Inédita)

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Universitária de Brasília, 2016.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Orgs). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78-103

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009.

KOMATSUBruno *et al.* Novas Medidas de Educação e de Desigualdade Educacional para a Primeira Metade do Século XX no Brasil. *Estud. Econ.*, v. 49, n. 4, p. 687-722, São Paulo, out./dez.2019.

LADD, Paddy. *Comprendiendo la cultra sorda: en busca de la sordedad*. Gobierno de Chile, 2011.

LIRA, Luciane Cristina Eneas; ALVES, Regysane Botelho Cutrim. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J.R.L.; SATO, D.T.B.; MELO, I.F de. (Orgs). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 104-22

MELO, Iran Ferreira de. História da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J.R.L.; SATO, D.T.B.; MELO, I.F. de. (Orgs). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino (Coordenadores). *Compreender os Direitos Humanos* – Manual da Educação para os Direitos Humanos. 3. ed. Versão original Wolfgang Benedek. Graz, Áustria, 2012. Disponível em: <http://igc.fd.uc.pt/manual/index.html>. Acesso em: 24 mai. 2020.

PARDO, Maria Laura. Metodología de la investigación en Lingüística: reflexiones y propuesta. *Revista da ABRALIN*, v. 14, n. 2, jul./dez.2015,

p. 271-88. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1267>. Acesso em: 02jun. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. In: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos (Orgs). *Estudos linguísticos e formação docente*. São Paulo: Pontes, 2016. p. 69-100

_____. Construção da identidade interseccional: uma análise crítica do discurso sobre mudanças sociais e discursivas de/para mulheres surdas. *Revista do GELNE*, v. 21, n. 2, p. 165-77, Natal-RN, 2019.

_____; CUNHA, João Paulo Lima; BRITO, Maiane Vasconcelos de. Cidadania de resistência: os estudos críticos do discurso e a educação de surdos. In: SOUZA, R. de C.S.; BARBOSA, J.S.L. (Orgs). *Surdez e Libras*. 1. ed. Aracaju-SE: Criação, 2020. p. 31-55. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/e-books/>. Acesso em: 02jun.2021.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Orgs). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200

_____. *Libras*. Série: Linguística para o ensino superior, v. 5. Em: Editores científicos Tommasco Raso, Celso Ferrarezi Jr., 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ, Nídia Regina Lima de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. *Tobias Leite: educação dos surdos no século XIX*. Sergipe: UFS, 2014.

STROBEL, Karin. *História da Educação de surdos*. Florianópolis: EAD da UFSC, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. HOFFNAGEL, Judith; Falcone, Karina (Orgs). São Paulo: Contexto, 2008.

VENTURA, Tereza. Luta social por reconhecimento: dilemas e impasses na articulação pública do desrespeito. *Rev. Sociol. Polít.*, v. 19, n. 40, p. 159-70, Curitiba, out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n40/12.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

**A SUBJETIVIDADE NA REDAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE
À LUZ DOS ESTUDOS DE BENVENISTE**

Vinicius da Silva Zacarias (UFMS)
zacavinih@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada e adota como objetivo identificar e discutir, a partir dos estudos benvenistianos, a presença de marcas de subjetividade em um texto dissertativo-argumentativo avaliado com nota máxima na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em sua edição de 2019. O estudo se justifica pela necessidade de que o professor, a partir do reconhecimento de tais marcas nas redações de seus alunos, possa avaliar e intervir, se necessário, fomentando o desenvolvimento da capacidade de se posicionar e de assumir a função de sujeito no processo de enunciação dos discentes, compreendendo, assim, o funcionamento e as possibilidades oferecidas pela linguagem. As conclusões demonstram que, mesmo diante da necessidade de apagar-se enquanto sujeito, imposta pelo contexto da redação do Enem, a enunciação não deixa de ser instaurada, assim como as marcas da presença do locutor não deixam de figurar no texto tanto no modo semiótico quanto no semântico.

Palavras-chave:
Enem. Enunciação. Redação.

ABSTRACT

The present work is inserted in the field of Applied Linguistics and aims to identify and discuss, based on Benvenistian studies, the presence of subjectivity marks in a dissertation-argumentative text evaluated with maximum marks in the writing test of the National High School Exam (Enem) in its 2019 edition. The study is justified by the need that the teacher, from the recognition of such marks in the essays of their students, can assess and intervene, if necessary, promoting the development of the ability to position oneself and assume the role of subject in the students' enunciation process, thus understanding the functioning and possibilities offered by language. The conclusions demonstrate that, even in the face of the need to erase oneself as a subject, imposed by the context of the Enem's composition, the enunciation is still established, beyond that the marks of the speaker's presence do not cease to appear in the text both in the semiotic and in the semantic dimensions.

Keywords:
Composition. Enem. Enunciation.

1. Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é, atualmente, uma das maiores portas de acesso ao ensino superior no Brasil. Sendo assim,

compreender a forma como ele se estrutura e seus critérios avaliativos é de fundamental importância tanto para professores quanto para estudantes em processo de preparação para a realização dessa avaliação.

Partindo desse princípio, este estudo visa identificar e discutir as marcas de subjetividade em uma redação avaliada com nota máxima no Enem 2019, a partir de uma ancoragem teórica nos estudos sobre a enunciação desenvolvidos por Benveniste (1976; 1989).

Para tanto, o texto é composto por uma seção inicial, na qual são discutidos aspectos referentes à história do Enem, bem como sobre as principais características das provas, em especial, as da prova de redação. Em seguida, são revisitados alguns conceitos presentes nas obras *Problemas de linguística geral I* (BENVENISTE, 1976) e *Problemas de linguística geral II* (BENVENISTE, 1989), de Émile Benveniste, como enunciação, subjetividade, intersubjetividade, diálogo, modo semântico, modo semiótico, entre outros que iluminarão o objeto de estudo adotado para, enfim, proceder-se à análise de uma redação que recebeu nota 1000 na edição de 2019 do exame observando e discutindo as marcas de subjetividade nela identificadas.

2. O Enem e a prova de redação

A primeira edição do Enem ocorreu em 1998 (Cf. BRASIL, 2002) e, na ocasião, a avaliação se propunha a “(...) avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 7). Ou seja, o exame era dotado de um forte caráter diagnóstico, na medida em que fornecia aos órgãos governamentais um panorama dos conhecimentos dos estudantes ao concluírem o Ensino Médio.

Em suas primeiras edições, a prova era constituída por 63 questões de múltipla escolha, todas de igual valor, elaboradas a partir de uma matriz com 21 habilidades. Além disso, os candidatos deveriam realizar uma redação a partir de um tema proposto pela banca examinadora. Tanto as questões quanto a prova de redação eram realizadas no mesmo dia (Cf. BRASIL, 2002).

No entanto, ao longo de sua existência, o exame passou por diversas transformações e aprimoramentos, mantendo seu caráter diagnóstico, mas ampliando o escopo de possibilidades de uso de seus dados. Dentre

essas alterações, destaca-se a reformulação da avaliação levada a cabo em 2009, motivada, entre outros fatores, pela criação do Sistema de Seleção Unificado, o Sisu. Com isso, o Enem passou a se configurar como uma das grandes portas de acesso ao ensino superior no Brasil (Cf. INEP, 2020b).

Dessa forma, a prova passou a acontecer em dois dias, além de comportar um número maior de questões (180 itens de múltipla escolha) elaboradas a partir de uma nova matriz de avaliação contemplando quatro áreas do conhecimento (Cf. INEP, 2020b) – a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Cf. INEP, 2009). Além das questões de múltipla escolha, o exame continuou a solicitar aos candidatos a produção de uma redação a partir de tema que, em geral, consiste em uma problemática social, para a qual eles precisam apresentar uma proposta de intervenção.

Outro aprimoramento digno de nota ocorreu em 2014, ano em que os resultados do Enem passaram a ser aceitos por universidades portuguesas. Em consulta ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi possível verificar que mais de 50 instituições de ensino técnico e superior de Portugal aceitam a nota do Enem para o processo de ingresso dos estudantes brasileiros em seus cursos (Cf. INEP, 2020c), o que se constitui em oportunidade para aqueles que tenham interesse em realizar estudos no exterior.

Entre as inovações mais recentes do exame está a aplicação do Enem Digital, que teve sua primeira edição no ano de 2020. Segundo o *Edital nº 55, de 28 de julho de 2020*, que trata do Enem 2020 Digital (Cf. INEP, 2020a), as provas foram aplicadas nos dias 31 de janeiro de 2021 e 07 de fevereiro de 2021. No primeiro dia, houve aplicação das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias bem como da prova de redação. Ficaram para o segundo dia as questões de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Um fato que merece destaque é que, embora as questões de múltipla escolha tenham sido realizadas por meio de sistema informatizado, a avaliação de redação permaneceu no formato impresso, sendo realizada à caneta esferográfica de tinta preta, do mesmo modo que no Enem impresso.

No que tange especificamente à prova de redação, enunciado que dá origem ao texto a ser analisado neste estudo, a avaliação é corrigida

com base em uma matriz de referência específica, que contempla cinco competências, apresentadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Competências avaliadas na prova de redação do Enem.

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2020, p. 8).

A cada uma das cinco competências apresentadas no quadro anterior é atribuído pelos corretores um valor entre 0 e 200 pontos. A pontuação final de um candidato é definida pela soma das notas obtidas em cada uma das competências, sendo 1000 pontos a nota máxima possível de ser atingida na prova de redação.

Em seu processo de preparação, os candidatos podem contar com uma publicação anual do MEC/INEP: a Cartilha do Participante (BRASIL, 2020). O guia apresenta várias informações relevantes às quais os estudantes que se submeterão à avaliação devem se atentar, como a explicação detalhada sobre os critérios de correção das provas e as situações que podem levar à nota zero na redação.

Ao final da referida cartilha (BRASIL, 2020), os candidatos ainda podem encontrar exemplos de redação que obtiveram pontuação máxima na prova, ou seja, que foram avaliadas com nota 1000. O intuito de apresentar esses textos é compartilhar com os candidatos bons modelos para que possam compreender e internalizar as qualidades necessárias a uma redação considerada perfeita pela banca examinadora. Levando em consideração esse fato, bem como a necessidade de que os estudantes desenvolvam a capacidade de se assumir adequadamente a posição de sujeitos ao produzir seus enunciados é que selecionamos uma dessas redações nota 1000 para ser analisada nesse trabalho, evidenciando as marcas de subjetividade do candidato-autor.

3. Conceitos benvenistianos

Nesta seção, mobilizam-se alguns conceitos e ideias do linguista sírio Émile Benveniste (1976; 1989) a fim de subsidiar a análise a ser realizada posteriormente. Para tanto, serão tomadas como base as obras *Problemas de linguística geral I* (BENVENISTE, 1976) e *Problemas de linguística geral II* (BENVENISTE, 1989), além de textos de pesquisadores brasileiros, a saber, os estudos de Augustini e Silva (2015) e de Parreira (2017).

Convém iniciar destacando que, na concepção benvenistiana, a linguagem não é encarada como um instrumento, visto que, ao considerá-la dessa forma, separa-se homem e linguagem, o que, segundo o teórico, é impossível, visto que:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1989, p. 85)

Assim, pautando-se na concepção do teórico, a linguagem deve ser vista mais como um elemento caracterizador do homem enquanto tal do que como um instrumento para sua expressão.

É mister considerar, também, o conceito de enunciação, que consiste em “(...) colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1989, p.82). Na definição, é possível vislumbrar a importância assumida pelo sujeito nos estudos benvenistianos, tendo em vista que o ato de utilização da língua é individual, ou seja, realizado por um indivíduo constituído como sujeito “(...) **na e pela** linguagem” (BENVENISTE, 1976, p. 286, grifo do autor), que, ao enunciar, realiza a “(...) conversão individual da língua em discurso.” (BENVENISTE, 1989, p. 83).

Ao analisar um enunciado, portanto, é necessário considerar: “(...) o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização.” (BENVENISTE, 1989, p. 83). Dessa forma, a enunciação instaura e causa a existência de um conjunto de conceitos que, reunidos, constituem um aparelho que tem no **locutor** um de seus principais elementos. Ao apropriar-se da língua e assumir a posição de locutor, esse indivíduo instaura, por consequência, a posição do **alocutário**, ou seja, o alguém a quem a enunciação se dirige e de quem se solicita uma resposta em contrapartida. Conforme afirma Benveniste:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego **eu** a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um **tu**. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da **pessoa**, pois implica uma reciprocidade – que eu me torne **tu** na alocação daquele que por sua vez se designa por **eu**. (BENVENISTE, 1976, p. 286) (grifo do autor)

Logo, a enunciação instaura um diálogo entre um **eu** e um **tu**, na medida em que, no ato de responder, o **tu** se torna **eu**, invertendo-se os papéis outrora ocupados por cada um na enunciação. Portanto, pode-se compreender que o locutor apenas existe em função de um alocutário, ou seja, é pela presença do alocutário que se constitui o locutor. Sendo assim, para Benveniste (1989), “o que, em geral caracteriza a enunciação é **a acentuação da relação discursiva com o parceiro**, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.” (BENVENISTE, 1989, p. 87, grifo do autor) Ao considerar essas especificidades, entende-se que até mesmo um monólogo do locutor consigo mesmo pode ser considerado uma forma de diálogo, visto que, nessa situação, há um **eu** que ocupa simultaneamente a posição de locutor e ouvinte (Cf. BENVENISTE, 1989).

Para Benveniste (1989), também integra o aparelho enunciativo o **referente**, ou seja, de que ou quem se fala. Logo, o diálogo entre **eu** e **tu** sofre, até certo ponto, influência do referente, que também influenciará as escolhas linguísticas tanto do locutor quanto do alocutário no ato de enunciação.

Para completar os elementos constituintes desse aparelho de enunciação, Benveniste (1989) menciona os **índices de ostensão**, considerados “(...) termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (BENVENISTE, 1989, p. 85); os **pronomes pessoais e demonstrativos**, que, segundo o autor, referem-se sempre a indivíduos (pessoas, lugares, momentos) específicos de uma determinada enunciação, diferentemente dos termos que se referem a conceitos; as **formas verbais**, que sempre serão determinadas a partir do momento em que o **eu** toma a palavra (presente); e o **aparelho de funções** que, permitindo ao locutor influenciar o comportamento do alocutário, é constituído pela **interrogação** (caracterizada por solicitar uma resposta do alocutário), **asserção** (transmite a ideia de certeza e marca a presença do locutor em seu enunciado) e pela **intimação** (caracterizada pelas ordens, comandos e apelos) (Cf. BENVENISTE, 1989)

No capítulo “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste (1989) discute os dois modos pelos quais a linguagem pode se manifes-

tar: o **modo semiótico** e o **modo semântico**. O primeiro modo relaciona-se às questões estruturais da língua, ou seja, a análise da língua enquanto forma e seus componentes. Assim, “(...) tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua.” (BEVENISTE, 1989, p. 227). Já no modo semântico, o foco está nos sentidos assumidos pelas formas quando efetivamente em uso.

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. (BENVENISTE, 1989, p. 229)

Na enunciação, os dois modos se sobrepõem, pois, a partir das formas disponibilizadas pela língua, é feita a sintagmatização, ou seja, a escolha e a organização desses elementos na frase para que assumam um determinado sentido, em uma determinada circunstância enunciativa (BEVENISTE, 1989).

Outro fator importante a ser levado em consideração nessa discussão é que Benveniste (1976; 1989) não considera o texto como a maior unidade de análise, mas a frase. Para o teórico, a frase:

[...] é uma unidade, na medida em que é um segmento de discurso, e não na medida em que poderia ser distintiva com relação a outras unidades do mesmo nível [...]. É, porém, uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. Os que se comunicam têm justamente isto em comum, uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o “sentido” mas permanecendo desconhecida a “referência. (BENVENISTE, 1976, p. 139-40)

Assim, por se constituir enquanto unidade de discurso completa, trazendo consigo estrutura, sentido e referência, a frase é a unidade analítica do ponto de vista benvenistiano. Augustini e Silva (2015,) explicam essa ideia ao afirmarem que:

Quando o locutor organiza os signos que estão impressos virtualmente em sua mente em sintagmas, de modo a produzir frases conexas entre si, a língua-sistema, que herdou dos outros homens em sua experiência de linguagem, converte-se em língua-discurso, cuja expressão por excelência é a frase. Por isso, a frase apresenta um funcionamento particular: ela permite que o modo semiótico se articule ao modo semântico de maneira a produzir significância, o que habilita o **diálogo** entre os participantes da **relação discursiva**. (AUGUSTINI; SILVA, 2015, p. 226) (grifo do autor)

Verifica-se, a partir das ideias das autoras, que, consoante Benveniste, a frase é o elemento que permite a interação genuína entre os falantes, na medida em que ela carrega consigo a significação das ideias compartilhadas entre os envolvidos na ação enunciativa, daí ser considerada como unidade analítica discursiva máxima, conforme pontua o estudioso: “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem.” (BENVENISTE, 1976, p. 140).

Convém abordar, também, os conceitos de subjetividade e de intersubjetividade, essenciais para a análise a ser empreendida neste trabalho. Em primeiro lugar, Benveniste (1976) atribui à linguagem a função de criar o sujeito, pois é nela e por ela que ele se constitui enquanto tal. Para o autor, a subjetividade é:

[...] a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade” [...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É o “ego” que **diz ego**. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo **status** linguístico da pessoa. (BENVENISTE, 1976, p. 286) (grifo do autor)

A subjetividade, portanto, está relacionada à capacidade do locutor assumir-se como tal no processo de enunciação, e, assim, mobilizar a língua para produção de sentidos, ou seja, “(...) o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 1976, p. 288).

Em certas situações comunicativas, é necessário um apagamento intencional do **eu** no enunciado, como ocorre nos discursos científicos, porém, vale ressaltar que, ainda nesses casos, é possível verificar a subjetividade, uma vez que há um locutor que assume a posição de sujeito (**eu**) e mobiliza a língua para produção de sentidos sobre um referente (**ele**) tendo em vista um alocutário (**tu**). Nesse processo, as escolhas feitas pelo locutor na sintagmatização revelam e marcam sua presença no enunciado. Esse diálogo entre locutor e alocutário remete à categoria da intersubjetividade, sem a qual não pode haver comunicação linguística (Cf. BENVENISTE, 1976), uma vez que até mesmo no monólogo, o **tu** se encontra, de alguma forma, presente.

Discutidos os principais conceitos que iluminarão as análises a que este trabalho se propõe, é salutar refletir sobre a validade de tais conceitos para a análise de textos escritos. Para tanto, é possível verificar, no texto “O aparelho formal da enunciação”, que Benveniste (1989) sugere

que os elementos do aparelho apresentado poderiam ser utilizados para a análise de formas mais complexas de enunciação, como se pode observar em:

Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1989, p. 90)

Sobre a possibilidade de analisar textos escritos por meio dos conceitos benvenistianos, Parreira (2017) afirma:

Isso significa que o estudioso já visualizava a enunciação escrita e que ela também implica uma relação de intersubjetividade entre os indivíduos ao se enunciarem. O ato individual, para o linguista que define enunciação como ato individual de colocar a língua em funcionamento, pressupõe uma apropriação da língua no momento da enunciação. Isso pode ser observado na fala e estender-se para a escrita quando o locutor maneja a língua com a finalidade de produzir um enunciado. Logo, pode-se pensar a escrita também como um lugar de enunciação com características específicas. (PARREIRA, 2017, p. 157)

A partir do exposto, verifica-se como plausível e adequada a mobilização dos estudos benvenistianos sobre a enunciação para embasar análises de produções escritas, como é o caso da redação do Enem, objeto de estudo deste artigo, uma vez que, na escrita, também há apropriação da língua pelo locutor, que se instaura como sujeito da enunciação diante de um alocutário virtual.

4. Metodologia e análise

O *corpus* deste estudo constitui-se de uma redação produzida por um candidato ao Enem em sua edição de 2019 (cujo tema foi “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”) e avaliada com nota máxima pela banca corretora. O texto foi coletado da Cartilha do Participante do Enem 2020 (BRASIL, 2020), adotando como único critério a presença de marcas que revelem, de alguma forma, a subjetividade (BENVENISTE, 1976) do candidato.

A partir da redação, buscar-se-á observar e discutir, com base nos estudos de Benveniste (1976; 1989), marcas que revelam a subjetividade do estudante na enunciação materializada através da redação que, de acordo com Parreira (2017), é um gênero que busca promover um disfarce do **eu** em nome de um efeito de objetividade a ser conferido ao texto.

Dessa forma, “Na perspectiva enunciativa, o quadro de enunciação instaura-se, mesmo não havendo a marca ‘eu’ que remete à subjetividade, desde a proposta da instituição que tem um locutor que é apagado” (PARREIRA, 2017, p.166). Compreende-se, assim, que esse apagamento se origina, em nível institucional, na própria proposta de redação, ao não apresentar um locutor identificado. A mesma postura é esperada do estudante ao produzir sua redação. Reitere-se, no entanto, que, mesmo diante do apagamento do sujeito, algumas marcas da presença daquele que enuncia permanecem e podem ser percebidas na produção.

Um dos primeiros passos rumo à análise a ser empreendida é pensar no comando de produção textual a partir da qual a redação a ser estudada teve origem. Nesse sentido, a proposta de produção da redação do Enem em 2019¹⁸ apresentou quatro textos motivadores relacionados ao tema proposto. Conforme instruções da avaliação, os textos não deviam ser objeto de cópia do aluno para sua redação e, caso isso ocorresse, as linhas provenientes de cópia seriam descontadas do total produzido para fins de correção.

Da forma como se organiza, é possível considerar a proposta como o elemento desencadeador do diálogo entre a instituição (MEC/INEP) e o leitor-estudante, na medida em que é a partir do comando, das instruções e dos textos de apoio que o candidato produzirá seu texto, buscando atender, da melhor forma possível, as características e as exigências da prova. Assim, a produção do candidato configura-se como uma resposta ao comando de produção, ocasião na qual haverá a troca de posições entre instituição/corretor e candidato. Este último, portanto, assumirá a posição de **eu** na enunciação frente ao **tu**, corretor da prova (BENVENISTE, 1989).

É, também, essencial voltar o olhar para o texto produzido pelo candidato (vide Quadro 2).

Quadro 1: Redação do Enem¹⁹.

Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido. Sob essa ótica, vê-se

¹⁸ A proposta de redação, com os textos de apoio, do Enem 2019 pode ser acessada em Brasil (2020, p. 32).

¹⁹ O texto, cuja autoria atribui-se ao candidato Gabriel Melo Caldas Nogueira, foi retirado da Cartilha do Participante do Enem 2020 (BRASIL, 2020, p.33) e foi avaliado com nota máxima no Enem de 2019.

que o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos e, justamente por esse potencial cognitivo, ele é muito relevante. É prudente apontar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil – país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico –, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

Em primeiro lugar, é válido frisar que o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, conseqüentemente, não pode ser deixada em segundo plano. Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro “Homo Ludens”, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar. É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias, de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade.

Em segundo lugar, é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema –, uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “A Divina Comédia”: “As leis existem, mas quem as aplica?”. Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.

Por fim, caminhos devem ser elucidados para democratizar o acesso ao cinema no Brasil, levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas. Sendo assim, cabe ao Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, de modo a instituir ações como a criação de semanas culturais nacionais, bem como o desenvolvimento de atividades artísticas públicas. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos –, os quais devem executar periódicos eventos, ancorados por atores e diretores, que visem exibir filmes gratuitos para a comunidade civil. Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo. Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição. Assim, felizmente, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística.

Fonte: Brasil (2020, p. 33).

Por meio de sua produção textual, o candidato coloca a língua em uso, caracterizando, dessa forma, a enunciação e engendrando todo seu aparelho formal (BENVENISTE, 1989), ou seja, esse candidato instaura-se como **eu**, embora, por razões inerentes ao contexto enunciativo, o pronome de primeira pessoa do singular não figure em sua redação, visando a conferir ao texto dissertativo-argumentativo, o caráter objetivo que dele

se espera (Cf. PARREIRA, 2017). Concomitantemente, instaura-se a figura do alocutário, o **tu** da enunciação, representado, nessa situação específica, pelo professor corretor, responsável pela atribuição da nota ao estudante e/ou pela própria instituição responsável pela organização e aplicação das provas, no caso o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Inep.

É graças à relação de intersubjetividade (BENVENISTE, 1976) que se estabelece entre ambos os atores que se delineará toda a enunciação, pois o estudante, na posição de locutor, fará escolhas a partir do que oferece o sistema linguístico, a fim de atender aos critérios utilizados pelo alocutário para correção de sua prova, buscando, conseqüentemente, ser o mais fiel possível a tais critérios, já que seu objetivo, em geral, é atingir uma boa pontuação.

Por fim, é necessário considerar também o **ele**, denominado por Benveniste (1976) como não-pessoa ou pessoa não subjetiva, elemento que é fornecido ao locutor pela proposta de produção. Assim, o candidato não tem a liberdade para dissertar sobre um tema de sua escolha, mas, no contexto do Enem, o referente (**ele**) já lhe é dado, o que, de certa forma, é uma maneira de verificar se o participante tem conhecimento suficiente sobre a temática que, por ser de ordem social, revelará, indiretamente, seu grau de engajamento com os problemas presentes em sua realidade cotidiana. Logo, é fundamental que o candidato dedique especial atenção à compreensão do tema proposto, pois, além dos fatores mencionados, a abordagem do recorte temático é objeto de avaliação na competência 2 da matriz de referência da redação, assim como a fuga ao tema pode levar o candidato à nota zero.

Resumidamente, o que se tem, concretamente, na redação analisada é um candidato (**eu**) que produz um texto dissertativo-argumentativo sobre a temática “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” (**ele**), que será avaliado por professores corretores preparados especificamente para corrigi-los (**tu**), respeitando os critérios avaliativos do Enem.

Quanto às marcas que revelam a presença do **eu** subjacente ao texto produzido, é possível verificar que se fazem presentes tanto no modo semiótico, ou seja, nos aspectos formal-estruturais do texto, quanto no modo semântico, relacionado aos sentidos produzidos (Cf. BENVENISTE, 1989).

É possível apontar como marcas de subjetividade relativas ao modo semiótico: (a) o registro linguístico empregado; (b) emprego dos ele-

mentos coesivos; (c) predominância de verbos no presente do indicativo; (d) seleção de adjetivos; e (e) outras marcas de modalização.

A redação é produzida na variedade formal da língua portuguesa, tendo em vista que isso é uma das exigências apresentadas na proposta de produção. Portanto, o emprego da formalidade no texto se configura como uma marca de subjetividade, porque, ao empregar tal variedade, o locutor demonstra não apenas que está ciente da necessidade de um registro mais formal para a situação específica de interação, mas também que detém o domínio dessa variante, o que é objeto de avaliação da competência 1 da redação do Enem. O candidato marca-se, assim, como suficientemente competente no que tange ao conhecimento da língua portuguesa em sua variedade formal.

A presença implícita do **eu** na redação também se evidencia no nível de sintagmatização por meio das escolhas dos elementos coesivos presentes tanto no interior de cada um dos parágrafos quanto entre eles. Assim, ao utilizar os conectivos “Em primeiro lugar” e “Em segundo lugar” no início do segundo e do terceiro parágrafos, respectivamente, fica evidente uma hierarquização entre os argumentos apresentados, que se dá a partir da avaliação do locutor em relação a maior eficácia de um argumento em relação ao outro.

Os conectivos empregados no interior dos parágrafos também são reveladores da presença subjacente de um **eu** que põe a língua em uso, pois expressam diversas relações entre as ideias do texto. sobretudo as de **explicação** (“por esse potencial” / “por razões que” / “pois” / “uma vez que” / “porque” / “já que”), **finalidade** (“de modo a” / “de forma a” / “para”) e **conclusão** (“diante disso” / “portanto” / “então” / “por fim” / “sendo assim” / “dessa forma” / “assim”). No caso específico do texto em análise, percebe-se uma preocupação do candidato em justificar seus argumentos por meio de explicações, algo recomendado na Cartilha do Participante quando destaca que se deve promover o

[...] desenvolvimento dessas ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação de informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido (BRASIL, 2020, p. 22)

Em alguns pontos da produção, faz-se o uso de elementos coesivos para indicar a finalidade a que se prestam os argumentos, como em: “**Para** entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga (...)” ou ainda no excerto “Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, **para** pro-

var isso, basta analisar as várias pesquisas (...)). Assim, percebe-se, por meio do uso dos conectivos com valor de finalidade, a presença do **eu** estudante marcando sua subjetividade ao esclarecer ao **tu** corretor o propósito dos argumentos mobilizados para construção do texto.

Por sua vez, destaca-se o uso de conectivos para apresentar as conclusões a que chega o **eu** estudante a partir de um conjunto de fatos mencionados, como ocorre em: “É prudente apontar, **diante disso**, que a arte cinematográfica deve ser democratizada (...)” ou “Vê-se, **então**, o perigo da norma apresentada findar em desuso (...)”. Embora não se empregue a primeira pessoa do singular em nenhum momento do texto, todas as conclusões são do próprio locutor, consistindo o uso feito dos conectivos conclusivos em uma possibilidade para que ele marque sua subjetividade por meio do no modo semiótico da linguagem.

No processo de sintagmatização efetuado pelo locutor, é possível perceber a predominância de verbos conjugados no presente do indicativo. Conforme aponta Benveniste: “Os ‘tempos’ verbais cuja forma axial, o ‘presente’, coincide com o momento da enunciação, fazem parte deste aparelho necessário.” (BENVENISTE, 1989, p. 85). Essa predominância contribui para uma instauração efetiva não apenas do **eu**, mas também do **agora** da enunciação, que será a baliza para todas demais referências temporais no texto. Além disso, revela a presença de um **eu** que deseja conferir o caráter de certeza ao que afirma, constituindo, portanto, uma marca de subjetividade. Nesse sentido, é possível mencionar, também, o uso frequente de frases construídas por **asserção** (BENVENISTE, 1989) como outro elemento que contribui para a conferência do caráter de certeza ao que enuncia o candidato.

A seleção de adjetivos revela, de forma bastante explícita, o posicionamento e o envolvimento, enquanto sujeito, do candidato em relação ao que afirma. Sendo assim, é possível reconhecer, na produção textual em análise, adjetivos que: (a) **enaltecem o cinema**, como “relevante”, “louvável” e “engrandecedora”; (b) **apresentam o cinema como algo essencial ao homem atual**, como em “principal característica” ou “elementar necessidade”; (c) **conferem valor positivo às fontes**, como em “renomado historiador”; e (d) **caracterizam negativamente a situação atual de acesso ao cinema no Brasil**, como “desanimador”, “lamentável”, “irregular”, “restritas”, “desagregador”. A presença desses adjetivos denota uma estratégia de marcação da subjetividade que compensa a necessidade de apagamento do **eu** no contexto em que se estabelece o diálogo entre candidato e avaliador/instituição, na medida em que possibili-

tam a expressão do locutor sem a necessidade de evidenciar-se textualmente por meio da primeira pessoa do singular.

Ainda no modo semiótico, a presença do **eu** na redação também se deixa perceber por meio dos modalizadores. A ocorrência de frases como “É **exatamente** nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico (...)”, “Esse cenário, **certamente**, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.”, indica um **eu** que expressa certeza em relação ao referente (**ele**). Em “Dessa forma, o cinema poderá ser, **enfim**, democratizado (...)”, por exemplo, é possível perceber, na escolha do modalizador apreciativo “enfim”, uma avaliação do estudante em relação à democratização do cinema, no sentido de que se trata de um problema que já deveria ter sido solucionado. Já em “Assim, **felizmente**, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística.”, não é difícil perceber a marcação da posição de apreciação do locutor em relação ao referente.

No que tange às marcas que evidenciam a subjetividade no modo semântico (BENVENISTE, 1989), destacam-se: (a) os exemplos e fontes citadas; (b) a forma de organização e hierarquização das ideias e (c) a proposta de intervenção.

Os exemplos e fontes citados pelo estudante, como o filósofo David Hume, o historiador Johan Huizinga, a Constituição Federal, bem como a menção aos dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) são também marcadores da presença do **eu** no texto, já que refletem o histórico de leituras e o repertório cultural do estudante que os mobiliza na construção de sua redação.

Além disso, há um trabalho referente à ordenação e à sequenciação das ideias discutidas no texto, visando à obtenção de uma produção coesa e coerente, sem rupturas temáticas, aspecto avaliado na competência 3 da prova. Pode-se afirmar, então, que a opção por tratar, primeiramente, do cinema enquanto elemento que atende à necessidade de ludicidade e, em segundo momento, sobre os aspectos legais relacionados à democratização dessa expressão artística revelam a hierarquia que o locutor estabelece entre ambos, de modo a considerar as questões legais como argumento mais forte a ponto de mencioná-las em segundo lugar.

Por fim, a construção da proposta de intervenção, objeto de avaliação da competência 5, bem como o fato de ela aparecer ao final do texto do candidato revelam não apenas a presença de um locutor (**eu**) que reflète sobre a lógica interna de organização das ideias (**ele**) e sobre a for-

ma mais organizada de apresentá-las ao alocutário (**tu**), mas também consistem na expressão de uma visão pessoal do estudante sobre o mundo e sobre como agir para solucionar os problemas sociais de seu entorno. Portanto, ao sugerir que o Governo elabore um plano nacional de incentivo ao cinema envolvendo a exibição gratuita de obras cinematográficas, é evidente a presença subjacente de um **eu** que sugere a ideia baseando-se em seu conhecimento e em sua leitura de mundo e do problema apresentado pelo tema da redação, embora isso não esteja marcado explicitamente na superfície textual.

Por meio dessa análise, intentou-se evidenciar e discutir as principais marcas da subjetividade do estudante na produção de uma redação nota 1000 do Enem, marcas essas que são muito importantes para que se possa caracterizar o texto como autoral, conduzindo-o a uma melhor pontuação nas competências 2, 3 e 5, nas quais avaliam-se, respectivamente, o repertório cultural, a coerência entre as informações mobilizadas e a capacidade do estudante de propor soluções às demandas sociais.

5. *Considerações finais*

Este trabalho propôs-se a identificar e a discutir as marcas de subjetividade presentes em uma redação avaliada com nota máxima na edição de 2019 do Enem. A partir dos movimentos analíticos empreendidos, verificou-se que, embora o texto dissertativo-argumentativo seja caracterizado pelo apagamento do sujeito que enuncia (**eu**), na medida em que se exige o uso da terceira pessoa, é possível perceber marcas que revelam a presença subjacente desse sujeito tanto no modo semiótico quanto no semântico da linguagem.

Ter consciência das formas por meio das quais a subjetividade se marca no texto dissertativo-argumentativo é relevante tanto para professores quanto para alunos. O professor, ciente da presença de tais marcas na produção de seus estudantes, por meio delas, poderá acompanhar e intervir, caso seja necessário, no desenvolvimento da capacidade do discente de se posicionar, de assumir a condição de sujeito em sua enunciação, tão importante na sociedade atual que solicita, cada vez mais, a tomada de posição em relação aos diversos dilemas sociais. Os alunos, por sua vez, cientes das possibilidades de se marcarem como sujeitos em suas redações sem precisar empregar a primeira pessoa do singular, conseguirão produzir textos mais autorais e engajados socialmente.

Por fim, a observação e a melhor compreensão dos aspectos trabalhados neste estudo contribuem não apenas para a obtenção de um bom resultado na situação avaliativa para fins de ingresso no ensino superior, pois a função da escola vai muito além desses aspectos, mas, também, e sobretudo, para a uma melhor compreensão das manifestações linguageiras, suas possibilidades e implicações na vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTINI, Cármen; SILVA, Flávia, Santos da. A frase como unidade de discurso (n)as teorizações de Émile Benveniste. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 35, p. 217-35, Campinas-SP, jan-jun 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao35/artigo9.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luíza Neri. São Paulo-SP: Nacional; Universidade de São Paulo, 1976.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas-SP: Pontes, 1989.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio*: Documento básico. Brasília-DF: INEP, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf . Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A Redação no Enem 2020*: cartilha do Participante. Brasília-DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf . Acesso em: 18 jun.2021.

PARREIRA, Míriam Silveira. Autoria em redações do Enem e enunciação escrita: uma possível conjugação a partir da perspectiva de Benveniste. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Orgs). *Incursoes na Escrita Acadêmico-Universitária*: letramento, discurso, enunciação [on-line]. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 153-71. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_incursoes_da_escrita_2017_0.pdf . Acesso em: 18 jun. 2021.

Outras fontes:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Edital nº 55, de 28 de Julho de 2020*. Brasília- DF, 31 jul. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-55-de-28-de-julho-de-2020exame-nacional-do-ensino-medio-enem-2020-digital-269756090>. Acesso em: 6 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Matriz de Referência Enem*. Brasília-DF, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 6 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Histórico*. Brasília- DF, 3 set. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 6 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Enem Portugal*. Brasília-DF, 3 set. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-portugal>. Acesso em: 6 jan. 2022.

CAMINHOS PARA UMA HIPEREDIÇÃO: DOSSIÊ DE CARTA ABERTA A UM AMIGO (SOBRE UM LIVRO DE POLEMICA DO SNR. BASÍLIO CASTRO), DE EULÁLIO MOTTA

Stephanne da Cruz Santiago (UEFS)²⁰

stephannesantiago@gmail.com

Iago Gusmão Santiago (UEFS)²¹

gusmaoiago@gmail.com

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)

lilianebarreiros@uefs.br

Patricio Nunes Barreiros (UEFS)

patricio@uefs.com

RESUMO

A filologia, em seu longo percurso, vem refletindo sobre seu objeto, método e perspectivas teóricas para aprimorar a sua prática. Dependendo do tipo de texto e de edição, seu olhar e metodologia precisam ser adaptados, de forma a melhor atender as necessidades do documento que se edita. Logo, no contexto atual, as discussões filológicas, assim como outras áreas de humanidades, têm se voltado para o universo digital, repensando a forma de editar e de publicar os documentos, buscando transcender a visão de texto como elemento apenas alfanumérico e percebendo-o como um conjunto, que engloba materialidade, produção e recepção. O meio digital, nesse sentido, vem como um novo paradigma de edição de textos, proporcionando ampliação de sentidos, dinamismo, múltiplas conectividades, mapeamento de relações documentais e exploração de diversos níveis do documento que, anteriormente, eram dificultados pelas limitações tecnológicas. Neste trabalho, discute-se a necessidade de, como filólogo, adentrar no meio digital; além de discutir, nesta perspectiva, a transição da filosofia da área, indo do modelo arborescente para o rizomático; e apresentar um dos principais passos metodológicos para a elaboração de edições digitais: o dossiê, elaborado a partir do rascunho *Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Snr. Basílio Castro)*, escrito no caderno *Farmácia São José*, pertencente ao acervo de Eulálio Motta.

Palavras-chave:

Hiperedição. Filologia. Eulálio Motta.

ABSTRACT

Philology, in its long journey, has been reflecting on its object, method and theoretical perspectives to improve its practice. Depending on the type of text and edition, its point of view and methodology need to be adapted, in order to better meet

²⁰ Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo fomento.

²¹ Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo fomento – Código de Financiamento 001.

the needs of the document being edited. Thus, in the current context, philological discussions, as well as other areas of humanities, have turned to the digital universe, rethinking the way of editing and publishing documents, seeking to transcend the text view as an alphanumeric element and realizing it as a set, which encompasses materiality, production and reception. The digital area, in this sense, comes as a new paradigm of text editing, providing expansion of meanings, dynamism, multiple connectivity, mapping of document relationships and exploration of different levels of the document that, previously, were prevented by technological limitations. This work discusses the need, as a philologist, to enter the digital environment; in addition to discussing, in this perspective, the transition of the philosophy of the area, going from the arborescent to the rhizomatic model; and to present one of the main methodological steps for the elaboration of digital editions: the dossier, prepared from the draft *Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Sr. Basílio Castro)*, written in the *Farmácia São José* notebook, that belongs to Eulálio Motta's archive.

Keywords:

Hyperedition. Philology. Eulálio Motta.

1. O escritor e seu acervo

Nascido no interior do sertão da Bahia, no município de Mundo Novo, Eulálio Motta (1907–1988) viveu ao longo do século XX, foi poeta, prosador, jornalista, pasquineiro, farmacêutico por formação e atuou de forma assídua no cenário político e religioso de sua região. Tendo habilidade e afinidade com a escrita, Eulálio Motta fazia desta uma prática cotidiana, escrevendo tudo que lhe interessava, e acabou publicando em diversos jornais baianos, como O Lidador, O Serinhense, Gazeta do Povo e Jornal Mundo Novo, além de publicar, também, textos de produção independente, em forma de planfletos. Dentre as suas produções éditas, destacam-se seus três livros de poesia: “Ilusões que passaram” (1931), “Alma Enferma” (1931) e “Canções de Meu Caminho” (1948), sendo que o último teve sua segunda edição publicada postumamente, em 1983. Entretanto, havia projetos para publicações de outros volumes, como o do livro inédito de poesia “Meu caderno de trovas”, que não chegou a ser viabilizado em vida.

Assim, além dos escritos publicados em livros e jornais, Motta deixou um rico acervo, que ficou abrigado por anos em sua casa, em Mundo Novo, composto por uma quantidade considerável de textos autorais inéditos escritos em avulsos ou em cadernos, fotografias, postais, cartas, datiloscritos, diplomas, coleção de cédulas antigas, documentos pessoais e objetos pessoais, como sua máquina de datilografar. Eulálio Motta foi, além de um ávido escritor, um colecionador e visitante frequente de sua própria coleção. Alguns documentos do acervo possuem

indícios de que o escritor retornou aos seus textos buscando modificá-los de alguma forma ou se inspirar para a criação de outros, comprovando que o seu ato de arquivar não era meramente uma acumulação sem propósito ou somente afetiva.

A partir da pesquisa no acervo, é possível contar a história do escritor, já que a sua ação de colecionar acabou se tornando uma espécie de arquivamento de si, visto que, por meio dos textos é possível conhecer diversos aspectos do seu pensamento em várias épocas da sua vida, já que há escritos datados entre 1920 e 1988, ano de sua morte. Por conta da relevância biográfica e bibliográfica da documentação do acervo do escritor, o projeto *Edição das Obras Inéditas de Eulálio Motta* tem como objetivo principal a edição e publicação das obras do escritor em meio impresso e digital, tanto de projetos de publicações que não foram possíveis em vida do autor, quanto de documentos literários e não literários que podem auxiliar na compreensão de suas obras ou se tornarem objeto de estudo também em outras áreas, como linguística, sociologia, história, geografia.

No acervo, destacam-se os 15 cadernos de trabalho que foram deixados pelo autor e que abrigam uma vasta quantidade de textos inéditos. Por conta disso, os cadernos têm um valor inestimável para pesquisa, tanto para conhecer aspectos da história de vida do autor e da sociedade a que pertencia, quanto para compreender e expandir sua obra, por meio da publicação dos inéditos.

Em meio aos cadernos, se encontra o *Farmácia São José*, cujo nome lhe foi atribuído graças a uma colagem, no centro de sua capa frontal (cf. figura 1), de uma etiqueta retangular de identificação em que consta o nome da Farmácia São José, que pertencia a família Motta e da qual Eulálio Motta possivelmente foi sócio. Trata-se de um caderno escrito entre 1940 e 1945; abriga majoritariamente rascunhos; é composto por folhas (reto e verso); apresenta uma diversidade de temáticas e gêneros textuais, como rascunhos de cartas, projetos de publicação, anotações do cotidiano, rascunhos de poemas, rascunho de prefácio de livro e de peça, totalizando 132 textos. O gênero textual que mais se destaca no caderno é o epistolar, representado por rascunhos de cartas, dentre os quais a temática religiosa é a mais recorrente: 52 rascunhos de cartas; 41 rascunhos de cartas de temática religiosa.

Figura 01: Capa frontal e capa de fechamento do caderno *Farmácia São José*.



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Dos 41 rascunhos de cartas religiosas, 19 foram direcionadas a Eudaldo Lima, pastor presbiteriano e amigo de infância de Motta. Neste trabalho, apresenta-se o dossiê do rascunho *Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Snr. Basílio Castro)*, escrito no caderno *Farmácia São José* e publicado como avulso em forma de carta aberta, contudo, em resposta a Eudaldo Lima. O dossiê foi produzido com a finalidade de ser publicado em uma hiperedição, em conformidade com a proposta de Barreiros (2013; 2015), que o considera como parte da metodologia importante para a realização de hiperedições no âmbito do projeto *Edição das Obras Inéditas de Eulálio Motta*. Para além disso, discute-se o novo paradigma da filologia a partir da perspectiva rizomática, principalmente no que concerne às novas tecnologias da informática e a emergente cultura escrita digital, apresentando os impactos dessas mudanças na prática filológica.

2. *Novos paradigmas da filologia da era digital*

A filologia pode ser entendida como a área do conhecimento que tem como objetivo o “[e]studo do texto escrito na perspectiva de sua produção material, da sua transmissão através do tempo e da sua edição” (MARQUILHAS, [2009-], verbete *on-line*). A filologia tem reformulado seus métodos de análise e estabelecimento de textos, bem como a sua forma de pensar o seu objeto de estudo: o documento com texto escrito. Assim, em conformidade com as palavras atribuídas a Saussure, ao dizer que o objeto não precede o ponto de vista e sim o ponto de vista quem cria o objeto (SAUSSURE, 2006 [1916]), é possível afirmar que, ao longo da história, a filologia ‘recriou’, por diversas vezes, o seu objeto teórico a partir da perspectiva que assumia, acumulando, nesse percurso, a experiência necessária para alcançar um novo estágio de maturidade.

Apesar das transformações ocorridas, é possível destacar um ponto de vista que se fez presente em toda a trajetória da filologia, bem como de outras tantas ciências desenvolvidas no mundo ocidental: a visão arborescente. Na idade média, segundo Burke (2003), a metáfora da árvore já estava representada em diversos âmbitos do conhecimento: árvore judiciária, árvore da gramática, árvore dos jesuítas, etc. Para o autor, por trás do uso da metáfora da árvore, há um movimento de naturalização daquilo que é criação, que eleva a cultura ao patamar da descoberta, eliminando a ideia da invenção, conduzindo ao conservadorismo e reprodutivismo cultural. Nesse sentido, a metáfora da árvore funciona, de certo modo, como um instrumento ideológico de dominação, tendo sido amplamente utilizada por grandes instituições como, por exemplo, a Igreja.

No âmbito da filologia, é possível notar a presença de uma perspectiva arborescente desde as suas origens em Alexandria. Entretanto, é no seu modelo tradicional que o uso da metáfora se torna mais evidente. Para os editores da crítica textual tradicional, o texto era idealizado, isto é, na busca por resgatar um original ausente, perdido. Após a análise da tradição, os testemunhos eram selecionados, comparados e, por fim, transformados em um texto arquétipo considerado representativo desta tradição. Dessa forma, buscava preservar uma versão única do texto, reduzindo sempre a multiplicidade à unidade (idealizada), elegendo um testemunho do texto em detrimento de outro, classificando-os hierarquicamente e representando-os em um esquema arbóreo denominado estema.

Com a chegada da era digital, o texto sofreu grandes transformações a partir da sua inserção nos meios informáticos de comunicação, o

que provocou grandes mudanças a nível teórico e metodológico nos estudos filológicos. Tais mudanças conduziram ao surgimento de um novo paradigma, denominado por Cerquiglini (2000) de *Nouvelle Philologie*. Nesse contexto, surgem novas reflexões e o texto passa a ser considerado como essência verbal, materialidade e uso. Por considerar outros aspectos além dos códigos alfanuméricos, as necessidades do texto também se ampliam, abarcando restauração, acessibilidade, confiabilidade, maior fidelidade possível, o respeito à variação, a multiplicidade, etc. A tecnologia utilizada é a digital; lança um paradigma diferente de edição de texto: o âmbito digital, que tem como produto um hipertexto digital; e, por fim, a metáfora da árvore é substituída pela metáfora da rede, ou rizoma.

Apesar de o cenário digital abrir um leque de possibilidades inovadoras em edições de textos, ainda há um problema a ser superado: a reprodução das especificidades dos modelos da cultura impressa no meio digital. Segundo Barreiros (2014), tais edições que perpetuam os modelos lineares dos documentos impressos em meio digital consistem em incunábulo digitais²², visto que não fazem uso das oportunidades que o meio digital fornece para propor edições dinâmicas, amplas, e atrativas aos leitores/usuários. Para Patrick Sahle (2008), as edições digitais que seguem apenas os padrões estabelecidos para o modelo impresso não são edições digitais, segundo o sentido estrito abordado pelo autor, e sim edições digitalizadas:

As edições filológicas digitais não são apenas edições filológicas em mídias digitais. Eu distingo entre digital e digitalizada. Uma edição impressa digitalizada não é uma 'edição digital' no sentido estrito utilizado aqui. Uma edição digital não pode ser impressa sem uma perda de informação e/ou funcionalidade. A edição digital é guiada por um paradigma diferente. Se o paradigma de uma edição é limitado ao espaço bidimensional da 'página' e aos meios tipográficos de representação da informação, então não é uma edição digital.²³ (SAHLE, 2008, p. 2) (tradução nossa)

²² O conceito apresentado por Barreiros (2014) faz alusão às primeiras obras impressas, que tentavam reproduzir as características das obras elaboradas na cultura manuscrita.

²³ Texto original: "Digital scholarly editions are not just scholarly editions in digital media. I distinguish between digital and digitized. A digitized print edition is not a "digital edition" in the strict sense used here. A digital edition cannot be printed without a loss of information and/or functionality. The digital edition is guided by a different paradigm. If the paradigm of an edition is limited to the two-dimensional space of the "page" and to typographic means of information representation, then it's not a digital edition" (SAHLE, 2008, p. 2).

Buscando não reproduzir os modelos impressos de edição em meio digital, dentre os diversos tipos de edição que se pode realizar nesse meio, Barreiros (2013; 2015) propõe um padrão de hiperedição, que resulta em um hipertexto digital:

[...] uma hiperímídia que geralmente apresenta mais de um tipo de edição convencional - crítica, facsimilada, diplomática, sinótica etc., de modo integrado e dinâmico, documentos paratextuais diversos - textos, imagens, vídeos, sons e animações, organizados conforme critérios estabelecidos pelo editor. (BARREIROS, 2014, p. 49)

A hiperedição proposta por Barreiros (2013; 2015) é para disponibilização *on-line*, que possibilita uma grande difusão e amplo acesso aos recursos oferecidos pela *internet* se comparada às edições digitais *off-line*, como as que são dispostas em CDs, DVDs, *USB flash drives*, e até mesmo em disquetes, que não circulam tanto devido à escassez de aparelhos com entradas para sua leitura. A edição digital *on-line* previne tais problemas tecnológicos e fica disponível em qualquer aparelho que possua acesso à *internet*, o que não acontece com as edições digitais *off-line*, que requerem acesso ao arquivo original ou cópia da edição para que sejam instaladas em aparelhos computacionais, ex. *notebooks* e computadores. Outro ponto importante a considerar é que as alterações feitas pelos editores nas edições *on-line* serão disponibilizadas para todos os usuários/leitores ao mesmo tempo, pois o ponto de acesso é único, ao passo que as edições digitais na modalidade *off-line* não permitem a atualização dos dados e sua disponibilização em tempo real e simultâneo.

A hiperedição, por sua vez, propõe explorar o texto em toda a sua realidade, considerando os códigos alfanuméricos – a representação do sistema linguístico no texto; materiais – referentes à materialidade do documento, como o tipo de suporte em que foi escrito, estado de preservação, informações acerca dos materiais de escrita etc.; e contextuais – que se referem aos meios de produção, difusão e apropriação do texto. Todos esses códigos proporcionam ao leitor/usuário uma leitura mais completa e uma expansão de horizontes em relação ao texto, pois eles revelam aspectos que enriquecem a leitura e que nem sempre eram bem explorados em outros momentos da história por conta das limitações tecnológicas.

Outro aspecto da *nouvelle philologie* de Cerquiglini (2000) é uma nova concepção que se tem dos acervos pessoais, pertencentes a pessoas comuns ou públicas. Antes, a preocupação com arquivos e acervos era, *a priori*, de interesse da arquivística, disciplina que se encarregou desde seus estágios pré-científicos de discutir sobre as formas de organizar e

estruturar a documentação dos arquivos públicos, facilitando o seu acesso e consulta. Hoje, diversas áreas do conhecimento, como a filologia, crítica genética, a linguística e a crítica literária, passaram a observar o seu grande potencial para a pesquisa, o que tem proporcionado produtivas discussões de caráter epistemológico, fazendo com que os acervos deixassem de ser concebidos como *locus* de pesquisa e passassem a ser vistos como o próprio objeto de pesquisa.

Segundo Bordini (2009), a possível relação de sinonímia entre os termos acervo/arquivo, visto que se referem a duas dimensões de uma mesma realidade, deve ser rejeitada, pois

[...] o primeiro especifica a qualidade de um legado a ser manejado noutra ordem de interesses: o de ser constituído, não por objetos de exposição ou de consulta esporádica, mas por fontes primárias para o conhecimento literário, que testem ou promovam, na sua multidisciplinaridade, achados ou afirmações em sua concretude. Destaque-se que a investigação de acervos alarga o conceito de “obra”, chamando a atenção para sua materialidade. (BORDINI, 2009, p. 47-8)

Portanto, a concepção de acervo adotada pelos projetos *Edição das obras inéditas de Eulálio Motta* e *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta* não corresponde à visão tradicional que o concebe como lugar em que se encontra dados para a pesquisa, mas a uma nova perspectiva, que pressupõe que a sua organização interna, as relações objetivas e subjetivas que se apresentam entre os documentos, devem ser também questão de interesse científico, concebendo o acervo como um local de ligamentos, conexões que podem e devem ser mapeadas.

Segundo Barreiros (2014), os acervos literários também podem ser diferenciados dos arquivos tradicionais pelo fato de serem organizados pelos próprios pesquisadores, observando os interesses das pesquisas a serem desenvolvidas, ou até respeitando a formação orgânica do acervo como foi deixado pelo dono. Nesse contexto, a distinção proposta por Bordini (2009) se faz relevante por motivar as discussões sobre a natureza dos acervos pessoais e sua constituição interna, não observando apenas os documentos de forma isolada. Ademais, os resultados obtidos a partir do estudo dos acervos por outras áreas do conhecimento podem, inclusive, auxiliar a própria arquivística em seu desenvolvimento teórico e metodológico.

Por considerar a estrutura interna do acervo e suas conexões, para se estabelecer a hiperedição proposta por Barreiros (2013; 2015), se faz

necessário elaborar dossiês, com o intuito de cartografar as relações entre os documentos. Segundo o autor:

O termo dossiê arquivístico designa o conjunto de documentos escolhidos pelo pesquisador do manuscrito para auxiliá-lo na compreensão do texto. Esses dossiês inscrevem-se numa ordem de interesses específicos para o conhecimento de um determinado texto. (BARREIROS, 2015, p. 200)

A palavra-chave que melhor caracteriza a função do dossiê é cartografar. É por meio do dossiê que o pesquisador pode mapear as conexões entre os textos, podendo, assim, construir uma teia narrativa que conecta diversos pontos do mapa, facilitando a leitura dos documentos editados ao contextualizá-los no acervo. Por conta disso, a metáfora arborescente, que era utilizada na crítica textual tradicional, não dá conta dessa noção de multiplicidade no texto, abrindo espaço para a utilização de uma nova metáfora: a do rizoma. O rizoma, para a biologia, é um tipo de caule que cresce horizontalmente, sendo capaz de ramificar-se a partir de qualquer ponto, ao passo que a árvore tem suas partes constituintes se conectando de modo unilateral e vertical. A metáfora do rizoma se baseia na discussão filosófica de Deleuze e Guattari (1995), que, ao se utilizarem da terminologia botânica, apresentam uma nova possibilidade de ordenação das ideias e de construção do conhecimento que nega as hierarquias e as limitações do modelo arborescente.

O pensamento rizomático busca evitar os arquétipos por meio do abandono das sínteses ou simplificações e da análise do caráter múltiplo dos objetos. Trata-se de um modelo que considera a coexistência dialógica das coisas e tenta construir representações em torno de complexidades, estabelecidas a partir de conexões. Segundo os autores,

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

Deleuze e Guattari (1995) apresentam seis características aproximativas do rizoma, que podem ser verificadas no dossiê arquivístico ao observá-lo sob o prisma rizomático.

Abaixo, apresenta-se uma tabela (cf. tabela 01) elaborado por Barreiros, Santiago, I. e Santiago, S. (2017):

Tabela 01: Características do rizoma encontradas no dossiê.

CARACTERÍSTICAS APROXIMATIVAS DO RIZOMA	APLICAÇÃO AO DOSSIÊ
Conexão	São identificadas dentro do acervo linhas de conexão entre os documentos.
Heterogeneidade	As linhas de conexão apresentam naturezas diversas, como temática, genérica, implícita, explícita.
Multiplicidade	O texto não é mais considerado como unidade, mas como multiplicidades, se materializando no conjunto dos documentos que são percebidos como extensão deste. Esses documentos complementam, ampliam os sentidos do texto e, em alguns casos, se mostram indispensáveis para que se possa compreendê-lo. Não há centralização do texto, visto que qualquer documento pode tornar-se ponto de partida para a elaboração de um dossiê e não apenas os textos literários.
Ruptura a-significante	Cada dossiê elaborado consiste em um recorte dentro do acervo, havendo uma ruptura entre o que aparece e o que não aparece na edição. Tal ruptura não anula a autonomia e a coerência de sentido que são construídas a partir do dossiê estabelecido.
Cartografia	Apesar de haver uma metodologia pensada para a elaboração dos dossiês, não há uma arquitetura fixa. A estrutura é ditada pelo percurso lógico criado a partir de cada texto tomado como ponto de partida.
Decalcomania	Não se reproduz modelos, cada dossiê se estrutura de uma forma diferenciada a depender do texto que se toma como ponto de partida.

Fonte: Barreiros, Santiago, I. e Santiago, S. (2017).

É característico do dossiê, considerando a sua natureza rizomática, ser um modelo aberto, em que é possível estabelecer um número infinito de relações de natureza diversa. No acervo de Eulálio Motta, como exemplo, encontram-se fotografias, postais, anotações, objetos, documentos pessoais e de identidade, que estabelecem vários níveis de relações com os textos editados. Assim, não se faz necessário incluir todos os do-

documentos relacionados ao texto estudado na edição, mas apenas os documentos escolhidos pelo editor em função dessa (BARREIROS, 2015).

Um dos argumentos para essa recomendação é o fato de que é preciso delimitar a edição para que ela seja executável, além de considerar também o caráter íntimo de certos documentos “(...) não se pode incluir tudo numa edição, além disso, existem certos limites que se impõem à divulgação de documentos de acervos pessoais” (BARREIROS, 2015, p. 200). Todavia, isso não significa que o editor, ao compor um dossiê, deverá limitar sua busca das relações, e sim explorá-las ao máximo, para garantir uma seleção criteriosa dos documentos que serão publicados junto à edição. No projeto *Edições das Obras Inéditas de Eulálio Motta*, as edições dos textos servem como *corpora* para estudos literários, biográficos, nas áreas de história, geografia, linguística e até farmácia, dado ao fato de que Eulálio manteve anotações acerca de sua prática como farmacêutico.

3. Dossiê de Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Snr. Basílio Castro)

As missivas, geralmente, compõem narrativas que revelam diversos aspectos importantes da vida dos correspondentes, narrativas estas que vão se tornando mais complexas na medida em que os interlocutores alimentam o diálogo por meio das cartas. Os rascunhos de cartas religiosas encontradas no caderno *Farmácia São José* são fragmentos da correspondência ativa do escritor Eulálio Motta, em que ele se apresenta, por meio delas, como um defensor ferrenho da religião católica. Os rascunhos de cartas foram dirigidos a destinatários diversos, como o dono do jornal *O Lidador*, Nemésio Lima; seu amigo de infância, Eudaldo Lima; entre outras personalidades.

A maior parte dos rascunhos de cartas foi destinada a Eudaldo Lima, totalizando 19 rascunhos, com quem Eulálio Motta travou enérgicas discussões sobre o protestantismo e o catolicismo. Eudaldo Lima foi amigo de infância de Eulálio Motta, ambos cresceram em Mundo Novo-BA, mas seus caminhos em relação à religião eram bem distintos. Eulálio Motta, na década de 40, se converteu fervorosamente ao catolicismo, enquanto Eudaldo Lima, mesmo jovem, se enveredou pelo protestantismo e se tornou era pastor da Igreja Presbiteriana. Os rascunhos de cartas direcionados a Eudaldo Lima foram escritos em um momento em que Motta estava empreendendo uma Ação Católica, associada ao Movimento de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ação Católica Brasileira (ACB) e ao Movimento de Ação Integralista Brasileira (AIB). Motta planejou executar sua Ação Católica, por meio da publicação de um volume de crônicas que abarcavam temas de interesse católico, como forma de resgatar os fiéis que se distanciaram da igreja. Os rascunhos dessas crônicas também se encontram no caderno *Farmácia São José* e os rascunhos de cartas para Eudaldo Lima apresentam um pano de fundo da construção dessa Ação Católica de Motta.

Por meio da documentação, percebe-se que ambos os correspondentes buscaram provar que suas religiões eram as mais próximas da vontade de Deus, de tal maneira que acabavam desqualificando a religião um do outro por meio de argumentos bíblicos e da literatura cristã. É possível ter certa noção do que se tratava a correspondência enviada por Eudaldo, pois, em certas ocasiões, Motta comentava trechos da carta recebida anteriormente em suas respostas. Motta manteve-se em correspondência com Eudaldo Lima por cerca de sete meses e, durante esse período, foram publicadas duas cartas abertas, uma vinda de Eudaldo Lima, chamada “Declaração Oportuna”, que fora publicada no jornal *O Lida-dor*, e a outra por Eulálio, que a publicou por meio de avulsos (panfletos).

A carta aberta de Eulálio não se encontra no acervo, contudo, sabe-se que foi publicada como panfleto, pois esse fato é exposto por Eudaldo Lima em sua carta aberta “Declaração Oportuna”, no jornal *O Lida-dor*. A batalha religiosa entre os amigos de infância se tornou pública por meio dessas cartas, mas continuou por mais alguns meses no âmbito privado, até que Eulálio Motta decidiu encerrar a discussão com o texto presente no rascunho de carta intitulado “Ponto final” (p. 104-5), no caderno *Farmácia São José*, na qual afirmou não se orgulhar das atitudes tomadas por ambos os correspondentes ao debaterem de maneira orgulhosa e vaidosa um tema sagrado como a vontade de Deus. A seguir (cf. quadro 01), apresenta-se o dossiê do rascunho *Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Snr. Basílio Castro)*:

Quadro 01: Dossiê do texto *Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Snr. Basílio Castro)*.

Localização	Título	Justificativa da inserção no dossiê
	<i>Meu caro Eudaldo: Saudações</i> (p. 14-16)	Rascunho de carta que precede o texto da carta aberta, em que Eulálio faz crítica literária do livro <i>Cochilos de um sonhador</i> e promete a Eudaldo Lima outros comentários em carta sequente.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Caderno <i>Farmácia São José</i>	{2 de Outubro. <i>Amigo Nemesio. Saudações.</i> } (p. 25)	Rascunho cancelado de outro rascunho de carta por nome <i>Amigo Nemesio: Saudações</i>
	<i>Amigo Nemesio: Saudações</i> (p. 26)	Rascunho de carta em que Eulálio questiona Nemesio Lima o porquê de sua crônica que critica o livro <i>Cochilos de um sonhador</i> , de Basílio Catalá Castro, não foi publicada em <i>O Lidorador</i> .
	<i>Eudaldo Saudações / Em mãos o jornalzinho com a sua "Declaração Oportuna"</i> (p. 89)	Rascunho de carta em que Eulálio Motta fala sobre a resposta que dará à carta aberta <i>Declaração Oportuna</i> de Eudaldo Lima, publicada no jornal <i>O Lidorador</i> .
	<i>Eudaldo: Resposta oportuna</i> (p. 90-4)	Rascunho de carta em que Motta responde a carta aberta de Eudaldo Lima <i>Declaração Oportuna</i> publicada em <i>O Lidorador</i> .
	<i>Ponto final</i> (p. 104-5)	Rascunho de carta em que Motta põe um "ponto final" na discussão religiosa que travou com Eudaldo Lima.
Jornal <i>O Lidorador</i>	<i>Declaração Oportuna</i>	Carta aberta escrita por Eudaldo Lima, publicada no jornal <i>O Lidorador</i> em resposta à carta aberta de Eulálio Motta, destinada a Eudaldo, publicada em avulsos.
Não se encontram no acervo	Livro <i>Cochilos de um sonhador</i> – Basílio Catalá Castro	Eulálio agradece nesta carta o envio do livro <i>Cochilos de um sonhador</i> por parte de Eudaldo Lima. O livro em questão foi o motivo de diversos debates religiosos entre Eulálio Motta e Eudaldo Lima, envolvendo também outras personalidades da época, como Nemesio Lima, dono do jornal <i>O Lidorador</i> .
	Primeira crônica que Eulálio Motta escreveu sobre o livro de Basílio Catalá Castro (<i>Cochilos de um sonhador</i>)	Eulálio cita a crônica na carta <i>Eudaldo amigo: Saudações</i> (f. 22r-23r), mas não diz se publicou ou se apenas a enviou para Eudaldo.
	Publicação avulsa da carta aberta em questão	A carta aberta foi publicada em avulsos, segundo Eudaldo Lima na carta <i>Declaração Oportuna</i> .
	Livro <i>Dom Quixote de la Mancha</i> - Miguel de Cervantes	Eulálio cita fragmento do livro de Basílio Castro em que há citação de <i>Dom Quixote</i> .
	Livro <i>A imitação de Cristo</i> – Tomás de Kempis	Eulálio diz que mantém este livro em sua estante, e que o mesmo é um dos objetos de sua predileção.

	Bíblia Sagrada	Eulálio cita diversos fragmentos da Bíblia Sagrada em sua carta aberta.
--	----------------	---

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Por meio do dossiê apresentado, é possível cartografar as relações entre as cartas de Eulálio Motta e Eudaldo Lima, de maneira que a compreensão do texto *Carta Aberta a um amigo (Sobre um livro de polemica do Sr. Basílio Castro)* e a discussão religiosa entre os interlocutores se dão em uma dimensão muito mais ampla do que se daria caso o acesso e leitura dos textos ocorressem apenas de forma independente.

O dossiê também proporciona a identificação de textos que o autor teve acesso, que serviram de base para sua escrita e que fizeram parte de seu acervo pessoal. Contudo, alguns desses textos não pertenciam mais a composição do acervo quando ele foi doado ao projeto *Edição das Obras Inéditas de Eulálio Motta*, como é o caso do livro *A imitação de Cristo*, do Pe. Tomás de Kempis; e do livro *Cochilos de um sonhador*, de Basílio Catalá Castro – que foi o objeto de discussão da carta aberta. Assim, conclui-se que o dossiê também fornece o levantamento dos textos ausentes, esses que fizeram parte do acervo de Eulálio Motta, mas que, por algum motivo, seja por ação do acaso ou do próprio escritor, não compõem mais o acervo.

4. Considerações finais

Levando em conta que o acervo de Eulálio Motta é compreendido como um conjunto documental, assim como todos os acervos pessoais, não se pode ignorar o fato de que sua estrutura interna seja interligada. O filólogo, ao manusear um acervo pessoal, lida com textos de natureza diversa que mantêm uma rede de sentido entre si, podendo, inclusive, ser expandida para fora do acervo. O acervo, tratando-se um conjunto com características rizomáticas, precisa ter as suas conexões internas e externas cartografadas e exploradas, pois, retirar um texto do acervo e apresentar a sua edição de maneira individual e descontextualizada, não explorando as suas relações como o conjunto documental ao qual ele pertence, seria privar os leitores dos múltiplos significados e leituras possíveis deste documento. Assim, o dossiê é uma forma eficiente e prática de mapeamento as relações e entre os documentos do acervo, proporcionando a expansão de sentidos dos seus textos.

O dossiê faz parte dos processos que antecedem a hiperedição e permite que se explorem tanto os elementos dispostos no acervo, quanto

as relações que se estabelecem fora dele, identificadas pelo editor a partir da análise dos documentos. Assim, os princípios de conectividade e heterogeneidade apresentados por Deleuze e Guattari (1995, p. 15) se mostram eficazes para nortear as investigações dentro e fora dos acervos. Contudo, cabe ao filólogo fazer uma avaliação das relações entre os documentos no momento de publicação dessas edições rizomáticas (digitais), observando os níveis de conexão, para que esta possa ser apresentada de modo ordenado, não causando ao leitor/usuário uma sobrecarga ou confusão de informações.

O mapeamento, resultante do processo de composição do dossiê, possibilita a integração dessa documentação, contribui para a elaboração das narrativas biográficas do escritor e para o conhecimento mais aprofundado da sua obra, com base em leituras mais completas de seus textos, promovidas pelo levantamento de documentos que se conectam com eles dentro e fora do acervo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Patricio Nunes. Novas práticas culturais da escrita, novas perspectivas da Crítica Textual: rumo às hiperedições. *Linguística e Filologia Portuguesa* (USP), São Paulo, 2014. (v. 16)

_____. *O pasquineiro da roça, a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2015.

_____. SANTIAGO, Iago Gusmão. SANTIAGO, Stephanie da Cruz. A interface rizomática do acervo: construção do dossiê arquivístico para elaboração de edições digitais. *A Cor das Letras (UEFS)*, v. 18, n. 2, p. 45-67, Feira de Santana, 2017.

BORDINI, Maria da Glória. Os acervos de escritores sulinos e a memória literária brasileira. *Patrimônio e Memória*, v. 4, p. 1-20, UNESP, 2009.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CERQUIGLINI, Bernard. Une nouvelle philologie. In: *PHILOLOGIE A L'ERE DE L'INTERNET*, 2000, Budapeste. Disponível em: <http://magyar-irodalom.elte.hu/colloquia/000601/cerq.htm>. Acesso em: 02 mar. 2022.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs – Capitalismo e Esquizofrenia – Vol. 1*. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MARQUILHAS, Rita: Filologia. E-Dicionário de Termos Literários. (2009). Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/filologia/>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Cultrix: São Paulo, 2006.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars Poetica/EDUSP, 1994.

SAHLE, Patrick. *About*, a catalog of: Digital Scholarly Editions, v 3, snapshot 2008ff. Disponível em: <http://www.digitale-edition.de/vlet-about.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Outras fontes:

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 070/2016. Aprova o Projeto de Pesquisa *Edição das Obras Inéditas de Eulálio de Miranda Motta (IV Etapa)*, sob a coordenação do Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade, financiado pela FA-PESB. Feira de Santana-BA: D.O.E., 2 set. 2016.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 128/2008. Aprova o Projeto de Pesquisa *Edição das Obras Literárias Inéditas de Eulálio de Miranda Motta*, sob a coordenação do Prof. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 27 ago. 2008.

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EXECUÇÃO DE
PROJETOS SOCIAIS COM A GESTÃO PARTICIPATIVA
DO ENTORNO ESCOLAR**

Ionglia Fontana Sampaio Fernandes (FASB)

ifsampaio@gmail.com

Danyelle Moura dos Santos (UEFS)

danyelle31@hotmail.com.br

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo analisar os desafios que a escola enfrenta na gestão de projetos e ações em conjunto com o seu público interno, e também com o externo, e quais os impactos que tais dificuldades provocam na educação dos estudantes e na sociedade. A âncora teórica é constituída por Dowbor (2006) e Santos e Rodríguez-Gavarito (2004), e, para tratar especificamente da educação, as sugestões teóricas basearam-se em Freire (2002), Brandão (1985; 2007) e Libâneo (2011). Os resultados mostram que os problemas sociais provocados por questões políticas e econômicas impactam a vida das pessoas e a maneira como elas se relacionam em sociedade, e isso reflete diretamente no processo educacional. Entretanto, o desenvolvimento de projetos com propostas consegue envolver o público interno e externo, provocando interações educativas, melhorando as relações, a partir do planejamento e do direcionamento de atividades distribuídas entre os participantes.

Palavras-chave:

Educação. Problemas sociais. Escola e gestão de projetos.

ABSTRACT

This article is a bibliographical research that aims to analyze the challenges that the school faces in managing projects and actions together with its internal and with external public, and what impacts such difficulties have on the education of students and on society. The theoretical anchor is constituted by Dowbor (2006) and Santos and Rodríguez (2004), and, to deal specifically with education, the theoretical suggestions of Freire (2002); Brandão (1985; 2007); Libâneo (2011). The results show that social problems caused by political and economic issues impact people's lives and the way they relate to society, and this directly reflects on the educational process. However, the development of projects with proposals manages to involve the internal and external public, causing educational interactions, improving relationships, based on the planning and direction of activities distributed among the participants.

Keywords:

Education. Social problems. School and project management.

1. Introdução

Não é difícil encontrar quem diga, de maneira incisiva, que a educação no Brasil é ruim. Se essa pessoa tiver mais de quarenta anos, ela ainda poderá dizer: “no meu tempo era melhor”.

Em certos casos, é difícil discordar, ainda mais quando lidamos diretamente com a escola pública de Educação Básica e seus desafios primários, que vão desde a alfabetização dos estudantes até as dificuldades em construir relações de cooperação entre as pessoas que compõem a escola, sejam elas estudantes, professores ou outros profissionais que fazem parte desse grande organismo social.

Isso sem contar a estrutura física dos prédios, cujos espaços nem sempre comportam a quantidade adequada de alunos por metro quadrado. Essa questão é importante, uma vez que tem relação com o desenvolvimento pleno das atividades dispostas no currículo escolar pensado e organizado, para atender os documentos oficiais que regem a educação básica nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

A fragmentação das relações entre as pessoas de um mesmo grupo social, seja este uma pequena comunidade ou uma associação de moradores, reverbera nos diferentes espaços de convivência, inclusive na escola, dificultando o processo educacional. As origens das dificuldades de realização de atividades em conjunto são muitas; no entanto, sabemos que muitas dessas estão diretamente relacionadas com a política e com a economia.

A política rege a vida das pessoas em sociedade, sendo responsável pelo *modus operandi* do comportamento da população. Por isso, as pessoas responsáveis por gerir toda e qualquer cidade, por melhor preparadas que sejam, precisam levar em consideração uma gestão participativa, por mais desafiador que seja trabalhar com pessoas que pensam e que tenham posicionamentos diferentes, de modo que haja uma maior possibilidade de se alcançar melhores resultados e melhorias nas condições de vida de cada cidadão.

Tratando-se da escola, o exposto não é diferente. Uma gestão verticalizada, na qual a figura do diretor é vista como superior à dos outros funcionários, de modo a estabelecer uma distância entre este e os seus colegas de trabalho, não contribui para dissolver a individualidade entre os integrantes que constituem o corpo de atores da escola. E, sendo a es-

cola um local no qual exemplos são dados e também seguidos, o tipo de postura de cada pessoa é observado, discutido e, não obstante, reproduzido pelos outros, e, pode-se dizer, essencialmente, pelos estudantes, que, muitas vezes, veem a figura do professor como referência.

Pensando nessas questões, este artigo trata-se de um estudo bibliográfico no qual se busca analisar as dificuldades que a escola, compreendida nas figuras dos professores, alunos e demais funcionários, encontra para executar ações em conjunto com o seu público interno e, também, com o externo, e quais as consequências que isso acarreta na educação dos estudantes, e, de modo mais amplo, na sociedade.

Para alcançar o objetivo proposto, foi feito um levantamento bibliográfico, cujas temáticas abordaram assuntos semelhantes, observando as similaridades nas dificuldades e nas sugestões de procedimentos com possibilidade de se obter resultados mais satisfatórios expostas nas obras, tendo como base os seguintes autores, no que tange aos assuntos relacionados à gestão de projetos: Dowbor (2006) e Santos e Rodríguez-Gavarito (2004); e, para tratar especificamente da educação, as sugestões teóricas basearam-se em Freire (2002), Brandão (1985; 2007) e Libâneo (2011).

A revisão bibliográfica, como apontado por Boccato (2006), intenta apontar alternativas para resolução de problemas, por meio do auxílio de trabalhos publicados em *sites* de eventos, livros, revistas, entre outros, que tenham passado pela avaliação do rigor científico exigido por diferentes instituições. Vale salientar a importância de se observar o ano de lançamento das obras, como condição essencial para se comparar rupturas e também permanências no objeto investigado ao longo do tempo.

Os resultados obtidos apontam que, por mais que ocorram dificuldades de execução de projetos em conjunto, ocasionadas pela fragmentação das relações interpessoais de pessoas que compõem um determinado grupo social, provocadas, entre outras causas, por questões políticas e econômicas, a construção de projetos que envolvam a população, considerando as especificidades de cada pessoa ou pequenos grupos direcionados à realização de determinadas tarefas.

Dessa forma, precisam ser conciliadas a reuniões e planejamentos com apoio da escola, e seus profissionais, para promover momentos de reflexão sobre as diferentes realidades existentes entre os diferentes grupos de pessoas de uma mesma sociedade, o que evidencia uma educação no sentido próximo do que apontam autores como Paulo Freire (2002) e

Demerval Saviani (1981), que defendem uma educação que extrapola os muros da escola, que considera o fazer comunitário como trabalho e, conseqüentemente, os atos educativos.

Ao estabelecer relações melhor estruturadas, a sociedade se transforma e avança de modo positivo, possibilitando o desenvolvimento físico local. Isso reforça, entre outras questões, a importância da valorização e do respeito ao meio ambiente e aos recursos naturais, os quais respondem diretamente à manutenção das diferentes formas de vida existentes na terra, inclusive a humana, que, com passar dos tempos, se torna cada dia mais dependente da natureza.

Contudo, o potencial social da escola, por mais que apresente pontos definidos, ainda esconde exigências e possibilidades às quais devemos nos atentar, o que faz da escola um campo cheio de desafios, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos e de pesquisas que busquem avanços qualitativos para a sociedade.

2. *Projetos socioeducativos como complementação curricular*

É sabido que a escola cumpre uma função social. Ela trabalha com a gestão dos conhecimentos construídos e sistematizados pelos homens ao longo da história e, objetiva, entre outras questões, preparar seu público para a resolução de problemas que afligem as pessoas a nível local municipal, estadual e, não obstante, nacional.

Terra e Gordon (2002, p. 57), apontam que “a gestão do conhecimento, em seu sentido mais atual, pode ser considerada o esforço para melhorar o desempenho humano e organizacional por meio de facilidades de conexões significativas”.

Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira Filho (2000, p. 22) argumenta que “a gestão do conhecimento pode ser vista como uma coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento, visando atingir os objetivos organizacionais”.

Por esse motivo, além das atividades que estruturam o currículo da instituição, à escola cabe propor atividades de maneira extracurricular. Tais atividades ampliam o currículo, preenchendo lacunas que a sala de aula e os componentes (disciplinas) propedêuticos não conseguem suprir, contribuindo para o desenvolvimento local, que segundo Dowbor (2006, p. 2), “está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de

se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno”.

A educação não deve servir apenas como trampolim para que uma pessoa escape da sua região, mas deve oferecer os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. Para que se tenha uma educação que insira nas suas formas de educar uma maior compreensão da realidade local, é preciso ter parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local. Principalmente as escolas e o sistema educacional local, de forma geral, terão de articular-se com universidades locais ou regionais para elaborar o material correspondente, organizar parcerias com ONGs que trabalham com dados locais, conhecer as diferentes organizações comunitárias, interagir com diversos setores de atividades públicas e buscar o apoio de instituições (DOWBOR, 2006).

Os projetos construídos pela comunidade escolar apresentam características de interdisciplinaridade, que, segundo Fazenda (2008),

É definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. (FAZENDA, 2008, p. 18)

É desafiador para os professores trabalharem em conjunto com os seus pares, em atividades que exigem “sair da bolha”, da “zona de conforto” da sala de aula em direção a novos rumos, ainda mais quando na base da formação desses profissionais.

Considera-se, principalmente, a educação básica, tem como premissa uma gestão verticalizada da sala de aula, com práticas pedagógicas tradicionais (SAVIANI, 1981), e uma educação “bancária”, como apontado por Freire (2002), na qual o que impera é o saber do professor, que transmite o seu conhecimento aos estudantes, estes, concebidos como sacos vazios a serem preenchidos pelos conhecimentos do mestre (SANTOS, 2017).

É importante considerar, à luz de Brandão (2007), que a educação:

[...] acontece, em casa, na rua, na igreja ou na escola, e, ao contrário do que podem pensar alguns, isso não minimiza a importância da escola, ela amplia, dignifica, no entanto, lança novos olhares desafiadores sobre a necessidade de se ressignificar o que viemos entendendo por escola e educação ao longo da história. (BRANDÃO, 2007, p. 7)

2.1. Comunidade escolar e projetos sociais

A Organização das Nações Unidas (ONU) define projeto social como sendo um conjunto de atividades que se complementam na caminhada rumo à resolução de problemas que afligem a população. Nesse sentido, professor, escola e sociedade precisam estar alinhados em propósitos claros, para que se consiga encaminhar a construção de projetos que visem o bem comum das pessoas. Sobre esse tema, Brandão (1985, p. 32) afirma que somente “uma luta popular que agindo através de sua própria cultura participa da criação de sua própria liberdade”.

Alcançar tal liberdade exige organização, sistematização e metodologia criteriosa para a realização das atividades, atributos que fazem parte do universo no qual se encontram estruturadas, não só a escola, mas todas as instituições que promovem encontros interativos, planejados para o desenvolvimento de ações de ensino e aprendizagem. Exemplo disso são as Organizações Não Governamentais (ONGs), que, segundo Rodrigues (1998), costumam prestar serviços sociais muito relevantes, pois, a partir do conhecimento da linguagem de funcionamento dos projetos, essas organizações “fazem deles seu principal instrumento de reprodução institucional, na medida em que guiam suas ações por objetivos claros e quantificáveis, aliados a cronogramas controláveis (RODRIGUES, 1998, p. 39).

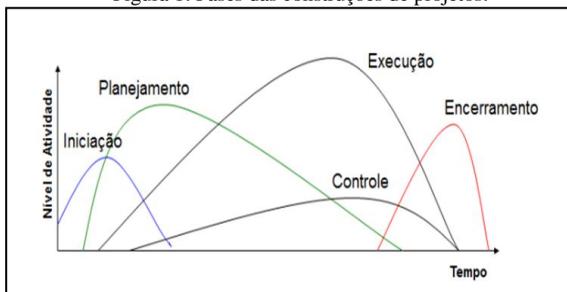
A constituição do sucesso das ONGs, por exemplo, com os trabalhos em constante parceria com os seus associados, pode estar ligada ao que afirma Ludke (1997) sobre a necessidade de os professores construir relações de proximidade com profissionais que não sejam “meros repetidores de um saber acumulado e cristalizado, mas testemunhas vivas e participantes de um saber que se elabore e reelabore a cada momento, em toda a parte” (LUDKE, 1997, p. 115).

Dessa maneira, de preferência, deve-se respeitar os saberes de cada pessoa envolvida nos projetos, suas experiências e opiniões, de modo democrático, instituindo, assim, um trabalho que provoque a construção de novos saberes e, de suma importância, a conscientização política e social, apontada por Freire (2002), na dimensão individual e coletiva da população.

2.2. A construção coletiva de projetos

Como apontado anteriormente, a construção de projetos exige “a identificação, a elaboração, a aprovação, a implementação, a avaliação e o replanejamento” (ARMANI, 2006, p. 30), que se dão através de estudos e pesquisas para identificação de uma necessidade ou problema para posterior resolução. O diagnóstico precisa ser feito considerando critérios científicos que darão sustentabilidade às indagações feitas e viabilizarão o início das atividades de elaboração de estratégias com possibilidade de se sanar tais questões.

Figura 1: Fases das construções de projetos.



Fonte: PMBoK, 5ª edição.

Planejar, iniciar/executar e controlar são verbos de ações de alta necessidade para o sucesso de um projeto. O planejamento possibilita estratégias que envolverão todos os participantes nas atividades; envolve a busca e detalhamento de planos de ação e o uso consciente dos recursos disponíveis, qualificando e otimizando os trabalhos. Nessa fase, é possível e necessário que se identifiquem possíveis riscos e que se crie um plano B, para corrigir falhas e dar continuidade ao projeto.

Na fase de execução, faz-se necessário selecionar pessoas e estabelecer líderes e grupos de trabalho, de modo direcionado à capacidade individual e coletiva de cada membro para realização das diferentes tarefas. É de suma importância que os envolvidos sigam as coordenadas do planejamento, para que assim se cumpra o cronograma estabelecido para entrega dos resultados. É importante que se faça um monitoramento do pessoal e das operações das tarefas, identificando possíveis dificuldades, inclusive futuras, em determinadas áreas, podendo, assim, tecer estratégias para sua recuperação.

Por mais estruturado que seja um projeto, é possível que haja problemas que podem acarretar o fracasso do mesmo, caso o grupo não esteja entrosado e todos os membros respeitados em sua individualidade e competência. Por isso, na fase de finalização do projeto, na qual os resultados serão expostos, faz-se necessário verificar se todas as fases anteriores foram concluídas com êxito, corrigindo o que não estiver de acordo com o planejado. O sucesso da equipe depende do comprometimento de cada pessoa envolvida.

3. Considerações finais

Os processos que envolveram esse trabalho constituíram importantes momentos de reflexão e aprendizado, ao passo em que exigiram esforços, dedicação e muitas leituras, às quais complementaram os estudos sobre os assuntos abordados.

A gestão educacional é um campo vasto e dinâmico que merece respeito e impõe atualização de conhecimentos, respeito aos envolvidos e às suas experiências de vida, e diferentes metodologias para a execução da função, de modo a garantir um melhor desempenho. Por isso, os desafios foram muitos e, quase sempre, nos apresentaram problemas que acreditávamos serem atuais, principalmente no que tange às vivências do cotidiano da escola, que quase sempre têm suas origens fora, como a pobreza e a violência urbana, que destrói as relações pessoais e interpessoais das pessoas das comunidades, bairros e cidades.

Perceber que muitos desses problemas se arrastam e alongam na história da educação brasileira nos fez, por vezes, questionar o papel da escola, seu currículo e suas práticas pedagógicas focadas em atividades nas salas de aula e no interior dos seus muros.

Somada a essas reflexões e a esses questionamentos, veio também a necessidade de entendê-la como um organismo dentro de um organismo maior, que é a sociedade na qual ela está inserida, o que nos ajudou compreender melhor as dificuldades que essas instituições de ensino encontram, cujas origens estão presentes, principalmente, na maneira como a sociedade está organizada política, social e economicamente.

Não há, nem pode haver, separação da escola – por mais altos que sejam seus muros –, de outras instituições e de pessoas nas redondezas da comunidade, pois, corre-se o risco da continuidade entender como algo estranho, alheio à comunidade, desinteressante aos estudantes e exclu-

dente, e isso acaba por contribuir para as desigualdades sociais e para o empobrecimento de grande parte da população.

Vale ressaltar, nesse sentido, que uma economia bem estruturada favorece o investimento na educação e, conseqüentemente, qualifica a mão de obra dos profissionais que compõem a estrutura de funcionamento da escola, além de poder direcionar verbas para o planejamento e execução de projetos que contemplem não só o público estudantil, mas também a população ao seu redor, podendo contribuir para a construção de novas e melhoradas relações entre as pessoas.

Esse entendimento de educação, para além da instituição, voltada para o social, fortalece vínculos, inclui pessoas, une-as sob um propósito comum e provoca interações caras ao processo de formação humana e consciência cidadã, uma das maiores e mais difíceis tarefas da escola.

Tornam-se cada vez mais imprescindíveis práticas com o intuito de mudar a realidade com novas ações, visando à transformação individual e coletiva, para a construção do desenvolvimento local sustentável. A escola tem um importante papel na sensibilização para as mudanças com relação à natureza e ao incentivo à inserção crítica dos educandos em relação ao envolvimento na participação do entorno escolar.

Portanto, essa pesquisa nos mostra que os problemas sociais provocados por questões políticas e econômicas impactam a vida das pessoas e a maneira como elas se relacionam em sociedade, e isso reflete diretamente no processo educacional. Desse modo, o desenvolvimento de projetos com propostas, consegue envolver o público interno e externo, provocando interações educativas, melhorando as relações, a partir do planejamento e direcionamento de atividades distribuídas entre os participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMANI, Domingo. *Como elaborar projetos?*: guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo, 2006.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol.*, v. 18, n. 3, p. 265-74, Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, 2006.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos)

FAZENDA, Ivani. *O Que é interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Coleção Docência em Formação. Coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

RODRIGUES, Maria Cecília P. Demandas sociais versus crise de financiamento: o papel do terceiro setor no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 32, n. 5, Rio de Janeiro, set/out, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRÍGUEZ-GARAVITO, César. Para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. de S. (Org.), *Produzir para viver*. Os caminhos da produção não capitalista. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Bruno Oliveira. *A performance da dança Bate-barriga: experiências de leitura*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus X, Teixeira de Freitas-BA, 2017. 40p.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *ANDE*, Ano 1, n. 1, p. 22-33, 1981.

TEIXEIRA FILHO, J. *Gerenciando conhecimento: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento de negócios*. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

TERRA, José Claudio; GORDON, Cindy. *Realizing the promise of corporate portals: leveraging knowledge for business success*. Butterworth-Heineman, 2002.

**DIALOGIA DA LINGUAGEM EM POST DE FACEBOOK:
PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS EM GÊNERO
DISCURSIVO DIGITAL**

Sandy Tavares de Almeida (UESB²⁴)

sandyalmeida11@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

marcia.helena@uesb.edu.br

Marina Martins Pinchemel Amorim (UESB)

marinapinchemel@gmail.com

RESUMO

Segundo Bakhtin (2016), em todo enunciado há traços de enunciados anteriores. Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a Linguística Textual passou a observar a formação dos enunciados na atualidade, considerando, por exemplo, os gêneros do discurso que circulam nas redes sociais virtuais, motivados por diferentes propósitos comunicativos. Nessa perspectiva, torna-se relevante investigar as características dos gêneros discursivos digitais, a exemplo dos aspectos dialógicos que são favorecidos pela multimodalidade e pela possibilidade de interação instantânea entre os interlocutores. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi investigar aspectos que apontam dialogismo em um *post* de *Facebook*, publicado pela página *Gramática sarcástica da língua portuguesa*, tendo em vista o emprego de recursos multimodais e o jogo de sentidos constituído pelos recursos lexicais. O *post* apresenta uma notícia falsa, em cuja manchete lê-se que “Portugal implanta barreiras linguísticas para evitar entrada de variante brasileira”. Para analisá-lo, foi realizada uma pesquisa qualitativa e netnográfica, tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos de Araújo (2019), Bakhtin (2016), Fiorin (2006), Kozinets (2014) e Xavier (2010; 2013). A investigação evidenciou que palavras utilizadas no *post* (como “barreira” e “variante”), além do recurso visual (foto de um aeroporto), contribuíram para a construção de um jogo de sentidos entre COVID-19 e preconceito linguístico, gerando humor e crítica. Ressaltou-se, na análise, o dialogismo no *Facebook*, uma vez que identificamos, no *post* em questão, aspectos que favorecem o reconhecimento de enunciados anteriores em postagens de *Facebook*, como aspectos linguísticos e visuais.

Palavras-chave:

Dialogismo. *Facebook*. Gênero discursivo digital.

ABSTRACT

According to Bakhtin (2016), in every statement there are traces of previous statements. With the development of the technologies, the Textual Linguistics started to observe the formation of the statements nowadays, considering, by example, the genres

²⁴ Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia *campus* Vitória da Conquista e à CAPES pelo fomento. O conteúdo deste trabalho é produto do amparo dessas instituições.

of discourse that circulate in virtual social networks, motivated by different communicative purposes. In this perspective, it is relevant to investigate the characteristics of digital genres of discourse, like the dialogic aspects that are favored by the multimodality and the possibility of instantaneous interaction between interlocutors. Therefore, the objective of this work was to investigate the aspects that indicate dialogism in a Facebook post, published by the Gramática sarcástica da língua portuguesa page, in view of the use of multimodal resources and the game of meanings constituted by lexical resources. The post features a fake news item which reads the headline “Portugal implements language barriers to prevent entry of the Brazilian variant”. To analyze it, a qualitative and netnographic research was carried out, considering the theoretical-methodological assumptions of Araújo (2019), Bakhtin (2016), Fiorin (2006), Kozinets (2014) and Xavier (2010; 2013). The investigation showed that words used in the post (such as “barrier” and “variant”), in addition to the visual resource (photo of an airport), contributed to the construction of a game of meanings between COVID-19 and linguistic prejudice, generating humor and criticism. Dialogism on Facebook was highlighted in the analysis, as we identified, in the post in question, aspects that favor the identification of previous utterances in the posts, such as linguistic and visual aspects.

Keywords:

Dialogism. Facebook. Digital genre of discourse.

1. Considerações iniciais

A formação do indivíduo enquanto sujeito perpassa pela sua capacidade de fazer uso da linguagem e, por meio dela, situar-se no mundo. É nesse sentido que, como postula Bakhtin (2016), toda e qualquer atividade humana é realizada pelo uso da língua. Essas atividades têm caráter social e são materializadas nos mais diversos gêneros do discurso existentes em todos os âmbitos e campos de atuação humana. Regidos por três pilares de base, os quais Bakhtin (2016) denomina como sendo conteúdo temático, estilo – individual ou do gênero – e estrutura composicional, os gêneros discursivos estão em constante surgimento e atualizações, pois manifestam-se em conformidade com os avanços e necessidades de comunicação da própria sociedade. Desse modo, uma vez que a sociedade evolui, também os gêneros despontam, se ampliam, tomam novas formas, ocupam novos espaços e assumem, sempre mais, diversificadas funções na interação humana e em todo o corpo social.

Por conseguinte, se outrora eles só podiam ser identificados em textos orais e escritos, hoje, com o uso cada vez mais recorrente e necessário da internet, em um mundo altamente globalizado e tecnológico, os gêneros do discurso têm assumido novas caras e roupagens. Com isso, a pluritextualidade, as multissemioses e a intertextualidade infinita, aparecem de modo cada vez mais frequente; sons, *links*, imagens, textos escri-

tos e orais e diversas outras interfaces semióticas são tão facilmente en-
voltos em uma mesma produção que formas não lineares de leitura e
compreensão são constantes e, por vezes, necessárias. A esse novo caráter
que as formas linguísticas têm assumido, Xavier (2010) denomina hiper-
textos, ou seja, textos que constituem os chamados gêneros digitais,
os quais são compreendidos como um sistema de linguagem de natureza
flexível, híbrida e dinâmica, que têm por característica própria o acondi-
cionamento de formas distintas de textualidade à sua superfície. Para Xa-
vier (2010), a partir desses textos, o sujeito pode adentrar de modo mais
proficiente às várias discussões que emergem a todo instante no mundo
contemporâneo, pois essa forma textual viabiliza o acesso virtual e in-
stantâneo às mais diversificadas questões, debates e impasses que despon-
tam a todo o momento ao redor do mundo inteiro.

Isso posto, consideramos que a linguagem possui caráter dialógi-
co, que fica ainda mais explícito nas novas formas de interação no mun-
do hodierno que, em consequência das novas reconfigurações linguísticas
já citadas, fazem com que os discursos se envolvam com extrema rapidez
e facilidade.

Segundo Gomes (2016), lidamos, no ambiente digital, com a *Web*
2.0, marcada por possibilidades de interação, nas quais a imagem costu-
ma ser o cerne da construção dos sentidos, com a popularização das redes
sociais virtuais, como *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*. Nos gêneros que
circulam nessas redes, o dialogismo pode ser evidenciado em diversos
aspectos – como nas possibilidades de comentários instantâneos nas pu-
blicações, compartilhamentos e reações; inserção de *hiperlinks* que dire-
cionam o leitor para outras páginas; e utilização de recursos multimodais.
Neste trabalho, destacamos o jogo de sentidos que se percebe em diver-
sas publicações no *Facebook*. Dessa forma, nosso objetivo é investigar
traços que apontam dialogismo em um *post* de *Facebook*, publicado pela
página *Gramática sarcástica da língua portuguesa*, tendo em vista o em-
prego de recursos multimodais e o jogo de sentidos constituído pelos re-
cursos lexicais.

Em consonância com Bakhtin (2016), assumimos que não é pos-
sível a existência de um enunciado neutro, que seja isento de partículas,
traços, de enunciados anteriores. Portanto, uma vez que a língua é ins-
trumento de interação, em seu uso real e concreto, ela será sempre atra-
vessada pelo discurso de um enunciador anterior, o que faz com que todo
e qualquer discurso seja constituído por marcas de discursos alheios. Em
meio a isso, o dialogismo atua como um fator pelo qual a compreensão

torna-se exequível, pois é ele o responsável pelas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados e que perpassam os discursos. Nessa direção, o contexto, por sua vez, é o responsável por dar vida aos textos.

Para traçarmos a discussão proposta, apresentamos, na seção 2, o conceito de gênero do discurso, segundo Bakhtin (2016), e a concepção de gênero discursivo digital consoante Araújo (2016), que abarca o *post* de *Facebook*. Em sequência, traçamos um panorama dos estudos bakhtinianos a respeito do dialogismo da linguagem. A metodologia é apresentada na terceira seção, seguida da análise de um *post* de *Facebook*. As *Considerações finais* apontam uma síntese dos resultados encontrados e perspectivas de análise em *posts* de *Facebook*.

2. *Post de Facebook: um gênero discursivo digital*

Ancoradas em Bakhtin (2016), afirmamos que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, produzidos pelos campos da atividade humana. À medida que esses campos vão se desenvolvendo, modificando e expandindo entre o corpo social, novos gêneros surgem e/ou se reelaboram. É evidente, desse modo, a pluralidade desses gêneros, já que, da mesma forma, são plurais as possibilidades de atividades em cada campo de sua utilização, seja ele acadêmico, jurídico, religioso, digital, entre outros. Conforme Bakhtin (2016), três elementos se interligam no conjunto do enunciado, a saber: o conteúdo temático, o estilo – tanto pessoal quanto do próprio gênero – e a construção composicional. Isso posto, se pensarmos, a título de exemplo, no campo acadêmico, poderemos elencar muito rapidamente gêneros cuja utilização é comum entre seus integrantes, como: resenhas, resumos, monografias, artigos e seminários. Do mesmo modo, também o campo religioso produz seus gêneros discursivos específicos; é o caso dos sermões, orações, jaculatórias, parábolas e cânticos. É possível destacar, ainda, gêneros do cotidiano, tais como receitas, músicas, cartas, *e-mails* e inúmeros outros, os quais não podem ser contabilizados devido à sua heterogeneidade. Diante disso, para Bakhtin (2016), o estudo do enunciado, em sua natureza e na diversidade de formas pelas quais aparecem nos gêneros, é de grande importância para o campo da linguística. Nas palavras do filósofo:

Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos ou orais) relacionados a dife-

rentes campos da atividade humana de comunicação [...]. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados. (BAKHTIN, 2016, p. 16)

Em se tratando de diversidade de formas dos enunciados, destacamos o hipertexto *on-line*, uma forma textual híbrida, imaterial, até certo ponto não linear, “que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208), promovendo uma leitura sinestésica, na qual diversos sentidos podem ser acionados. O hipertexto surgiu com o advento do computador, mas hoje é também encontrado em outros aparelhos digitais, como *smartphone* e *tablet*. O ambiente digital possibilita que o hipertexto abarque diversas linguagens, o que o torna, segundo Xavier (2013), multissemiótico ou, conforme Rojo e Barbosa (2016), multimodal:

Texto **multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos 30 (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108) (grifos das autoras).

O hipertexto seria, então, não um gênero, mas um modo textual capaz de estender-se a diferentes gêneros (Cf. MARCUSCHI, 2010), modificando gêneros já existentes ou viabilizando o surgimento de novos, que têm, entre suas principais características, a multimodalidade: convergência de modalidades da linguagem em um todo enunciativo.

Devido ao auge das redes sociais virtuais, novas situações de comunicação e necessidades de interação surgem e, com elas, gêneros do discurso emergem organicamente – como é o caso do *meme*, gênero de cunho humorístico e/ou paródico que circula em redes sociais e em outros meios –, assim como publicação de *Instagram*, o *tweet* e o *post* de *Facebook*, criados pelos programadores das plataformas. Araújo (2016) utiliza a expressão “gêneros discursivos digitais” para designar os gêneros que circulam no meio digital, destacando que o “digital” não é um campo da atividade humana, mas um ambiente plural no qual diversos campos transitam.

Como citamos, o *post* de *Facebook* é um dos gêneros discursivos digitais que circulam na rede social homônima e é um hipertexto (Cf. GUERRA, PEREIRA, PRADO, 2021). Atualmente, o *Facebook* se configura como a rede social mais utilizada no mundo inteiro, com 2,7 bilhões de contas ativas. Somente no Brasil, esse número alcança a marca de 130 milhões de contas. Nessa rede social, os usuários interagem com seus perfis pessoais e também em páginas de teores distintos: política, educação, arte, filosofia, humor etc. Além de poderem ter conversas particulares, os usuários podem fazer *posts*, acionando recursos como *hiperlinks*, imagens, vídeos, ícones, *emojis* e texto escrito.

Neste estudo, dedicamo-nos à investigação do *post* de *Facebook* na perspectiva dialógica. Portanto, na seção seguinte, discutiremos o conceito de dialogismo de acordo com os pressupostos bakhtinianos.

3. Princípio dialógico da linguagem

Para Bakhtin (2016), a língua, compreendida como instrumento de interação, em seu uso real, em sua concretude, possui caráter dialógico. Isso significa dizer que não há possibilidade de existência de um enunciado neutro, que não converse com outros textos, dado que ele sempre estará em diálogo com outros enunciados – fator pelo qual é possível que eles sejam compreendidos. Nesse âmbito, o texto é vivificado pelo contexto, uma vez que a junção entre enunciados anteriores e posteriores permite um maior diálogo entre ambos e possibilita que eles se tornem ainda mais claros.

Ao tratar do dialogismo bakhtiniano, Fiorin (2006) afirma que existe, nos enunciados, uma “dialogização interna da palavra”, na qual as palavras do outro sempre exercem alguma influência, de maneira que a constituição do discurso de um enunciadador será continuamente atravessada pelo discurso de um outro enunciadador anterior. Por consequência, resta a todo e qualquer discurso carregar marcas de discursos alheios. Em meio a isso, o dialogismo encontra-se como sendo as condições, as relações de sentido, que se estabelecem entre os enunciados e que perpassam os discursos.

Nessas relações, os objetos do mundo estarão constantemente rodeados por discursos e, ainda como assinala Fiorin (2006), contornado por perspectivas, conceitos e opiniões de diversos enunciadores, de modo que poderá ser apresentado sob diversos pontos de vistas: ora desacredi-

tado, ora exaltado, ou até mesmo contestado, continuamente demarcado pelo discurso de outrem. Por essa razão, os discursos que se referem a qualquer objeto se direcionam aos outros discursos que o envolvem e, não, para a realidade em si. Com isso, consoante Bakhtin (2016), depreende-se que os enunciados estão em constante diálogo com outros enunciados, além de constituírem-se mutuamente. Para o autor:

Todo enunciado concreto é um elo concreto na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhe determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (e aqui concebemos a palavra “resposta” num sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016, p. 57)

Fiorin (2006) elucida, ainda, uma outra questão a esse respeito, quando discorre acerca do dialogismo de Bakhtin: o dialogismo está presente nos enunciados, que são situações reais de comunicação. Isto quer dizer que as unidades da língua, ou seja, sons, palavras e orações não ocupam uma posição dialógica entre si. A diferenciação básica entre esse dois pontos é a de que, enquanto podemos fazer uso, repetidas vezes, de determinado som ou palavra, um enunciado nunca pode se repetir, pois carrega consigo elementos próprios da situação comunicativa em que foi produzido, tais como entonação, uma avaliação, uma especificidade que lhe é própria da circunstância em que surgiu. Acerca do pensamento de Bakhtin em relação a este ponto, Fiorin (2006) destaca:

O filósofo não nega a existência da língua nem condena seu estudo. Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, ele mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem. Por isso, propõe a criação da translíngua, que teria como objeto o estudo dos enunciados, que significa dizer o exame das relações dialógicas entre eles, dado que são necessariamente dialógicos. (FIORIN, 2006, p. 20)

Cabe ressaltar, ainda, que unidades linguísticas e enunciados não são diferenciados por sua dimensão. Desse modo, o elemento diferenciador de ambos está no fato de que o enunciado é sempre reflexo de um diálogo do qual faz parte quando o discurso é produzido. Por isso, o autor defende que a alternância entre os falantes é o delimitador da dimensão

de um enunciado, que acaba quando permite ao outro emitir alguma resposta acerca do que foi dito. Entende-se, assim, que não pode haver enunciado se não há, também, diálogo, uma vez que ele – o enunciado – será sempre uma postura tomada frente à determinada questão, numa situação comunicativa.

Fiorin (2006) elenca, ainda, algumas outras diferenças entre enunciado e unidades da língua: devido ao fato de que o enunciado será sempre revelador de uma postura perante alguma questão, é possível, logo, compreender que este sempre pertencerá a um enunciador. Por outro lado, as unidades linguísticas estão sempre à disposição dos enunciados, para neles serem utilizadas, e não estabelecem relações de pertencimento. Além disso, todo enunciado, quando produzido, direciona-se a um destinatário, ao passo que as unidades da língua não possuem alguém a quem se dirigir. Por isso, conforme Fiorin (2006), é válido dizer que os enunciados são carregados de marcas de ordem emocional, avaliativa e até de paixões, enquanto que as unidades linguísticas são neutras. Enfim, às unidades da língua está diretamente ligado o valor de significação, à medida que os enunciados possuem sentido, cuja ordem é dialógica – de modo que, para que se apreenda o sentido de um enunciado, é preciso ir mais além do que o significado das unidades linguísticas, mas chegar ao ponto de percepção das relações dialógicas empreendidas entre um enunciado e outro(s).

A seguir, descreveremos a metodologia adotada para a construção da análise do *post* de *Facebook* que será analisado.

4. Considerações metodológicas

O trabalho aqui realizado consiste em uma análise qualitativa, fruto de uma pesquisa netnográfica. De acordo com Kozinets (2014), a netnografia é tal qual a etnografia, mas tem como objeto de estudo o ambiente virtual. Ela abrange variadas técnicas e abordagens de pesquisas e, assim como na etnografia, permite que o pesquisador se insira na comunidade. No entanto, na rede virtual, o pesquisador pode passar por despercebido e há uma menor demarcação das questões éticas a respeito do consentimento para a disponibilização de dados. Dessa forma:

A netnografia adapta os procedimentos etnográficos comuns de observação participante às contingências peculiares da interação social mediada por computador: alteração, acessibilidade, anonimato e arquivamento. Os

procedimentos incluem planejamento, entrada, coleta de dados, interpretação e adesão a padrões éticos. (KOZINETTS, 2014, p. 60)

O hipertexto que analisamos é um *post* publicado na rede social *Facebook*, pela página *Gramática sarcástica da língua portuguesa*, de cunho satírico, que tem como propósito comunicativo ironizar o tradicionalismo gramatical e o comportamento linguístico de viés purista. A biografia da página apresenta a seguinte descrição do seu conteúdo: “ironização do português em sua forma culta, ou seja, da língua tal como a têm utilizado os caga-regras brasileiros do purismo de cá”. Para investigá-lo, acessamos a referida rede social por meio de um computador e realizamos uma captura de tela, utilizando ferramentas de edição e salvamento de imagem.

Tendo em vista os pressupostos teóricos de Bakhtin (2016) a respeito do dialogismo e de Xavier (2010; 2013) sobre hipertexto, analisamos o referido *post*, considerando aspectos que evidenciassem o princípio dialógico da linguagem, como é discutido a seguir.

5. *Dialogismo em um post de Facebook*

A postagem que analisamos foi publicada no *Facebook* em 28 de maio de 2021, pela página *Gramática sarcástica da língua portuguesa*, momento em que o Brasil e o mundo enfrentam a grave pandemia ocasionada pela disseminação do Coronavírus (SARS-CoV-2) ao redor do planeta. Como é possível observar, a publicação aparece como uma manchete de jornal. Observemos o *post*:

Figura 1: *Post* publicado no perfil *Gramática sarcástica da língua portuguesa*.



Fonte: Página do *Facebook Gramática sarcástica da língua portuguesa*. Disponível em: <https://www.facebook.com/gramaticasarcastica/photos/a.289739534713564/1440507272970112/>. Acesso em 12 de junho de 2021.

Para melhor visualização da parte verbal, que está na legenda na postagem, transcrevemo-la abaixo:

Quadro 1: Legenda do *post* do perfil *Gramática sarcástica da língua portuguesa*.

LISBOA (Reuters) – O governo português anunciou nesta sexta-feira a implementação de barreiras linguísticas para frear a contaminação do português europeu por variantes linguísticas brasileiras (transmitidas pela variedade pt-BR-1500). O fechamento dos aeroportos foi aprovado pelo Ministério da Educação e faz parte do novo pacote de medidas que vai endurecer ainda mais as condições do estado de calamidade, que será prolongado indefinidamente pelo presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa.

Embora as barreiras venham sendo projetadas para evitar todo tipo de contaminação estrangeira, a maior preocupação é com a contagiante cepa brasileira – contra a qual não existe vacina eficaz até hoje. Nos últimos anos, foram confirmados inúmeros casos de contaminação por variantes brasileiras, como “detento” (em vez de “detido”), “dica” (redução de “indicação”) e “berinjela” (corruptela de “beringela”), além de criações expressivas e onomatopaicas, como “bagunça” (no lugar de “desordem”), “confusão”), “toró” (“tempestade”) e “meleca” (“imundície”, “porcaria”), bem como tupinismos (“cumbuca” no lugar de “vasilha”) e africanismos (“cafune” = “afago”) consagrados no Brasil.

“Cá estamos nós, preocupados com a variante tupiniquim. Já toleramos durante séculos a entrada de anglicismos e galicismos em nosso vernáculo, mas brasileiro já é demais. Estamos a tomar medidas duras para prevenir esse contágio, que só tem afastado cada vez mais o Português da tradicional família linguística indo-europeia”, disse o presidente português.

Esta semana, o Ministério da Educação voltou seu arsenal de revisores para a variante “parabenizar”, identificada em quatro viajantes que passaram pelo Brasil e retornaram a Portugal. No país, as únicas formas consideradas salutares com esse sentido são “felicitar” ou “parabentear”; e todo cidadão lusitano que “parabenize” alguém é automaticamente diagnosticado como infectado. Para escapar do diagnóstico positivo – e do consequente confinamento –, há gajos que têm procurado no máximo “dar os parabéns”.

Para brasileiros em território português, outras medidas foram tomadas. Mais de 40 mil estudantes de nacionalidade brasileira – muitos dos quais já vinham declarando ter ouvido em salas de aula, inclusive de professores lusitanos, que o português que falam é contaminado, quando não uma aberração mutante – já foram isolados e se encontram em quarentena. Ao protestarem pelo tratamento dado a “detentos”, foram corrigidos pelas autoridades: “D-e-t-i-d-o-s”. ‘Detentos’ é variante brasileira, e usá-la só reforça a razão do confinamento”.

Os que ainda não foram encarcerados temem por isso a todo instante. Ao ser abordada por fiscais da Academia das Ciências de Lisboa e tentar esclarecer que não estava acometida de nenhum mal grave, mas apenas “gripada”, uma brasileira foi rapidamente confinada, sob a justificativa de que, no país, ninguém fica “gripado”, e sim “engripado” ou “com gripe”.

Com cidadãos lusitanos, a vigilância não tem sido menos exigente. Em Sintra, vila de Lisboa, uma advogada entrou com pedido de habeas corpus para portugueses que foram confinados em isolamento profilático logo após regressarem do Brasil, por “chegarem no país” em vez de “chegarem ao país”. Apesar de seus testes de pt-BR resultarem negativos, foi imposto a eles um isolamento de 14 dias. O juiz que atendeu o

caso declarou “inconstitucional” a resolução de privar “qualquer cidadão nacional ou estrangeiro da liberdade por apenas flertar com um dialeto que, hoje em dia, é 14 vezes mais falado, lido e escrito que o idioma original”.

Fonte: Página do *Facebook Gramática sarcástica da língua portuguesa*. Disponível em: <https://www.facebook.com/gramaticasarcastica/photos/a.289739534713564/1440507272970112/>. Acesso em 12 de junho de 2021.

No *post* acima, observa-se que o enunciado atua como uma notícia *fake*, que dialoga com várias questões que envolvem tanto a pandemia de COVID-19, como foi mencionado, quanto tópicos relacionados ao purismo linguístico. Por se tratar de um hipertexto *on-line*, nota-se que o texto é formado por semioses diversas, que incluem texto escrito, o uso de uma imagem, além da possibilidade de reações, comentários, *links* de envios e compartilhamentos, entre outros. Para situarmos nossa análise, entendamos, primeiramente, que, em linhas muito gerais, por purismo linguístico podemos compreender a exagerada preocupação com a “pureza” da linguagem em relação à determinada variedade de um idioma. Assim sendo, conforme Bagno (2013), os puristas tendem a defender a “pureza” da linguagem contra quaisquer maneiras de inovação, as quais eles compreendem como formas que caracterizam certa decadência ou ruína da língua.

Em segundo plano, entendamos, também de forma breve, o que caracteriza uma variante da COVID-19. Conforme o site da CNN Brasil (2021), as mutações de um vírus são chamadas de variantes, que ocorrem quando uma cepa do vírus original passa a se comportar de outra maneira. No caso da COVID-19, diversas variantes do vírus foram identificadas ao redor do mundo, dentre as quais algumas se tornaram alvo maior de preocupação por parte dos órgãos de saúde, tendo em vista seu alto grau de contaminação, ou mesmo a possibilidade de maior resistência às vacinas produzidas. Ainda de acordo com o site da CNN Brasil, até o mês de abril de 2021, três variantes eram consideradas como variantes de preocupação, sendo elas as cepas do Reino Unido (B.1.1.7), a cepa do Brasil (P.1) e da África do Sul (B.1.351 ou 501.V2). A cada vez que uma variante é reconhecida, medidas e barreiras nos territórios são necessárias para tentar contê-las e, a título de exemplo dessas medidas, podemos citar a suspensão da entrada de indivíduos provenientes desses países nos quais elas foram identificadas.

Isso posto, voltemos ao exemplo da página *Gramática sarcástica da língua portuguesa*. O conteúdo publicado pela referida página é um hipertexto que combina texto escrito, imagens e possibilita comentários, reações (como as curtidas), envios, compartilhamentos e outros links. Ele

se apresenta como uma notícia, segundo a qual Portugal teria implantado barreiras linguísticas que evitam a entrada de variante brasileira. Essa variante, no entanto, é linguística.

Assim, é apresentada uma figura que se assemelha a uma manchete de jornal, em que há, ainda, a imagem de um aeroporto. Em seguida, na legenda do *post*, local em que se encontra a notícia em sua versão completa, é informado que as tais barreiras atuam como medidas (vide o fechamento dos aeroportos), as quais tentam conter a contaminação do português europeu pelas variantes linguísticas oriundas da cepa brasileira. Ressalte-se que, no texto, essa variante foi intitulada como “pt-BR-1500”, o que faz referência à abreviação de *português* (pt), à sigla do Brasil (BR) e ao ano de chegada das caravelas portuguesas ao território brasileiro (1500). Ao longo de todo o texto, o autor cita exemplos do que seriam esses casos de contaminação: de acordo com a legenda, trata-se das variantes linguísticas em uso no Brasil, as quais não são aceitas, sobretudo, pelos puristas europeus. São exemplos as palavras: *detento*, *dica*, *bagunça*, *toró*, *meleca* – utilizadas no Brasil – que, em Portugal, estariam contaminando, respectivamente, as palavras: *detido*, *indicação*, *desordem*, *tempestade*, *imundície*.

Desse modo, o texto se estende no assunto citado, de forma que, ironicamente, aparecem até mesmo falas de chefes de estado supostamente consternados pela entrada de *brasileirismos*. Outro ponto interessante a ser destacado, na notícia, é a descrição das ações do Ministério da Educação Português, pelas quais, ainda conforme o texto, revisores buscaram analisar o caso da variante *parabenizar*, que fora identificada em quatro viajantes que passaram pelo Brasil e retornaram a Portugal. De acordo com o texto, as formas aceitas em Portugal para o referido verbo seriam *parabentear*, como também *felicitar*, de tal maneira que o cidadão lusitano que viesse a *parabenizar* alguém seria dado como infectado e, logo, deveriam entrar em confinamento.

Não esgotaremos todas as análises que desse hipertexto são possíveis depreender. Por ora, cabe observar o jogo de sentidos com determinadas palavras, quais sejam: *variante*, *contaminação*, *cepa brasileira*, *contágio*, *confinamento*, *infectado*, *isolamento*, entre outras. Uma vez que o contexto é responsável por dar vida ao texto, observamos que o *post* foi publicado em meio às diversas discussões em voga na sociedade acerca das variantes da COVID-19, suas especificidades, os modos de combatê-las. De modo análogo, no texto, o autor fez uso dessas expressões e dessa realidade para criar uma notícia *fake* com tonalidades dialó-

gicas, isto é, que conversassem, que estivessem em plena relação tanto com as questões que envolvem a COVID-19, enquanto uma doença contra a qual toda e qualquer nação deve lutar e combater, como com as questões que envolvem a forma de tratamento das variantes linguísticas brasileiras por partes dos puristas europeus. Assim, no *post* em análise, é possível inferir que a intenção do enunciador tenha sido expor, de forma exagerada e sarcástica, que os puristas enxergam as variantes linguísticas do Brasil como um vírus, uma doença, que tem contaminado o idioma em seu estado original. Ademais, é possível compreender, ainda, determinada intenção do enunciador em denunciar um comportamento pelo qual variantes linguísticas do português brasileiro (entre outras) tendem a ser estigmatizadas em vista das variantes do português de Portugal, expondo o desprezo com que formas linguísticas oriundas do dialeto falado no Brasil recebem por parte dos puristas europeus. A crítica, por sua vez, só pode ser compreendida pelo dialogismo que perpassa o enunciado, sendo entendida como uma atitude responsiva irônica e sarcástica ao discurso purista.

6. Considerações finais

Nossa análise teve como objetivo investigar os aspectos que apontam dialogismo em um *post* de *Facebook*, publicado pela página *Gramática sarcástica da língua portuguesa*, tendo em vista o emprego de recursos multimodais e o jogo de sentidos constituído pelos recursos lexicais. Diante disso, consideramos que o referido hipertexto, por se tratar de um gênero hipertextual, envolvido por semioses múltiplas e carregado de vozes, tonalidades e marcas dialógicas em todo o seu conteúdo, é capaz de confirmar os pressupostos bakhtinianos acerca da dialogia da linguagem como também confirma as considerações de Xavier (2010) em relação ao hipertexto e suas especificidades. Foi possível identificar as várias vozes que ecoam no enunciado (acompanhado de elementos não verbais), a sua resposta crítica e o seu preenchimento por discursos anteriores, o que evidenciam as relações dialógicas destacadas em toda a estrutura composicional e discursiva do *post* de *Facebook*.

Finalmente, salientamos que gêneros discursivos digitais, como o *post* de *Facebook*, configuram-se como novas formas de interação que podem propiciar a alunos e professores, em sala de aula, uma participação que seja significativa, crítica, que torne leitura e escrita não somente práticas escolares, mas, sobretudo, práticas sociais, com finalidade de

contemplar diversos conhecimentos, promover debates, refletir sobre as relações dialógicas existentes na sociedade e lançar mão de olhares mais avançados sobre os impasses e enfrentamentos dos membros da sociedade de no mundo hodierno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Julio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ____; LEFFA, V. (Orgs). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. p. 49-64

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-70

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: _____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008, p. 18-59

GOMES, Luis Fernando. Redes sociais e escola: o que temos que aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. p. 81-92

KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, A.C. dos S. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; _____. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-20

_____. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

Outras fontes:

QUEM são os puristas? *Marcos Bagno*, 2013. Disponível em: <https://marcosbagno.wordpress.com/2013/08/13/quem-sao-os-puristas/>. Acesso em: 03 de set. 2021.

O que você precisa saber sobre as variantes da COVID-19. *CNN Brasil*, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/08/o-que-voce-precisa-saber-sobre-as-variantes-da-covid-19>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

**DO ECOSISTEMA LINGUÍSTICO AO CULTURAL:
ESTUDO DAS ANOTAÇÕES CLIMÁTICAS
DO ESCRITOR EULÁLIO MOTTA**

Iago Gusmão Santiago (UEFS)²⁵

gusmaoiago@gmail.com

Stephanne da Cruz Santiago (UEFS)²⁶

stephannesantiago@gmail.com

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)

lilianebarreiros@uefs.br

RESUMO

O escritor baiano Eulálio Motta arquivou em seu acervo pessoal cerca de 2.400 documentos relacionados à sua vida pessoal, profissional e sua produção literária. A chuva aparece como um tema de destaque em diversos textos literários e não literários do escritor, que ressaltam os problemas da seca no sertão baiano e a constante espera do sertanejo pelo seu fim. O presente estudo apresenta uma análise das anotações climáticas do escritor e dos significados da chuva nos documentos do acervo. O estudo fundamenta-se nos pressupostos da filologia, da ecolinguística e nos estudos sobre o escritor. As anotações do escritor possibilitam observar aspectos da vida cotidiana no Sertão baiano, enquanto a análise dos significados da chuva na documentação e das unidades lexicais presentes nas anotações climáticas revela aspectos da relação afetiva do sertanejo com a chuva.

Palavras-chave:

Chuva. Ecolinguística. Eulálio Motta.

RESUMEN

El escritor bahiano Eulálio Motta archivó en su colección personal cerca de 2.400 documentos relacionados con su vida personal y profesional y su producción literaria. La lluvia aparece como tema destacado en varios textos literarios y no literarios del escritor, que destacan los problemas de sequía en el *sertão* bahiano y la constante espera del *sertanejo* por su fin. El presente estudio presenta un análisis de las notas climáticas del escritor y los significados de la lluvia en los documentos de la colección. El estudio se basa en los supuestos de la filología, la ecolinguística y los estudios sobre el escritor. Las notas del escritor permiten observar aspectos de la vida cotidiana en el *sertão* de Bahia, mientras que el análisis de los significados de la lluvia en la documentación y de las unidades léxicas presentes en las notas climáticas revela aspectos de la relación afectiva del *sertanejo* con la lluvia.

Palabras clave:

Lluvia. Ecolinguística. Eulálio Motta.

²⁵ Agradeço à CAPES pelo fomento da pesquisa de Iniciação Científica.

²⁶ Agradeço à FAPESB pelo fomento da pesquisa de Iniciação Científica.

1. Introdução

O escritor Eulálio Motta arquivou em seu acervo pessoal mais de 2.400 documentos ao longo de sessenta anos. Essa documentação apresenta um caráter multifacetado do ponto de vista da tipologia documental, dos gêneros textuais e dos assuntos tratados, possibilitando um olhar reticular acerca das questões pesquisadas. Por conta disso, a documentação apresenta potencial para os estudos no campo das humanidades, desde a esfera da crítica e historiografia literária aos campos da história local, social, política, religiosa, ambiental, e da linguística.

O presente artigo trata-se de um estudo de caráter filológico e ecossêmico das anotações climáticas do escritor Eulálio Motta. Inicialmente, discute-se acerca da pesquisa filológica em acervos pessoais e sua contribuição para a história local; em seguida, sobre os objetivos e métodos da ecolinguística, com destaque para a abordagem da semântica lexical; depois, descreve-se as anotações climáticas do escritor no Caderno Farmácia São José; na sequência, apresenta-se a análise dos designativos da chuva presentes nas anotações climáticas do escritor, contextualizando a temática da chuva na documentação do acervo; por fim, as considerações finais sobre o estudo.

2. Filologia, acervos de escritores e história local

Os acervos de escritores são lidos a partir das conexões estabelecidas entre os documentos que os constituem. Essas conexões se dão a nível linguístico, como gênero, léxico e estilo; bibliográfico, instrumentos de escrita, marcas dos modos de produção, circulação e recepção; e contextual, temáticas que remetem a situações, eventos históricos, vínculos ideológicos e sociais. Assim, os documentos de um acervo se configuram como um rizoma, uma rede de conexões, cujos significados se constroem por meio do acesso à sua interface múltipla e pluridimensional:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

Ao desviar-se dos princípios hierárquicos que posicionam os códigos linguísticos, a vontade do autor e a documentação de caráter literário como eixo central (SANTIAGO *et al.*, 2019, p. 112), a leitura filológica rizomática dos acervos de escritores busca considerar também: os códigos não verbais, em suas diversas manifestações; os demais agentes envolvidos na constituição do acervo; e a documentação não literária. Além disso, considerando que os sentidos dos documentos se constroem por meio da recuperação de conexões intertextuais existentes no interior do próprio acervo e com documentos de outros acervos, é necessário observar a questão desde uma perspectiva mais ampla e recuperar informações em outros espaços, partindo das questões suscitadas pela própria documentação.

Como resultado dessa leitura radial, o filólogo recupera e agrupa elementos para a composição de um relato historiográfico que possibilita o acesso sistemático a uma rede de informações para fornecer não apenas o acesso ao documento editado, mas também aos contextos que situam o leitor na cultura, no tempo e no espaço. Esse aspecto pragmático da filologia atual, a *new philology*, a aproxima da nova história cultural, responsável por introduzir novos problemas, abordagens e objetos na historiografia tradicional e a noção de que “tudo tem um passado que pode ser interpretado, rompendo a barreira entre o que é central e periférico na história” (BARREIROS, 2017, p. 393).

A história regional e local pode ser entendida como o campo da historiografia que se volta para o estudo “(...) de determinado grupo social historicamente constituído, conectado numa base territorial com vínculos de afinidades (...)” (NEVES, 2002, p. 45). Esses vínculos se apresentariam como uma rede de práticas e manifestações culturais, que se organizam internamente, mas apresentam-se articuladas com contextos mais amplos. O escopo do trabalho envolve as redes de relações sociais a partir das quais é desenvolvido um senso de pertencimento a uma coletividade, não necessariamente demarcada por limites administrativos. Apesar de haver uma atitude metodológica de fragmentação da história, não é gerada uma leitura parcial do objeto de pesquisa, mas um olhar focalizado, capaz de evidenciar nuances significativas que, “(...) sem perder a dimensão de totalidade, restringe o universo espacial de estudo, permitindo ampliação do temporal, com interdisciplinaridade” (NEVES, 2002, p. 89).

Nessa articulação com a história local, o filólogo assume papel de historiador da cultura desenvolvida no seio de um grupo social geografi-

camente situado, recuperando as coordenadas que dão o aspecto particular à produção de um documento em um dado contexto. Para Barreiros (2017):

O filólogo não é propriamente um historiador, mas ele opera com todos os instrumentos que a história oferece, pois se debruça sobre o texto com o fim de interpretá-lo, de compreender sua relação com a sociedade, com os sujeitos que o manipularam (as mãos que o escreveu, imprimiu, leu, guardou etc.). Ele atua no espaço histórico, não apenas quando lida com o texto, mas, sobretudo quando compõe uma narrativa historiográfica com o objetivo de contextualizá-lo. As introduções e tratados sobre a história da transmissão do texto, a contextualização dos meios de produção, circulação e apropriação são exercícios historiográficos empreendidos pelo filólogo. (BARREIROS, 2017, p. 402)

O exercício filológico diante de acervos de intelectuais locais apresenta, portanto, uma dupla articulação: na primeira, há um exercício de crítica filológica, em que o filólogo busca recuperar e sistematizar os processos que condicionaram o surgimento e a permanência de um documento, atuando, assim, como historiador da cultura escrita; na segunda, ele prepara o texto para sua publicação, proporcionando o acesso e a construção de novas narrativas historiográficas, sobre a cultura escrita e outras esferas das relações sociais, e.g. religião, política, trabalho, educação. A construção dessas novas camadas de narrativas historiográficas pode ser desenvolvida pelo próprio filólogo, ampliando a leitura feita acerca do documento editado, como por historiadores que terão com a publicação da edição uma fonte segura e devidamente contextualizada em sua realidade local.

3. *A ecossemântica e o estudo dos ecossistemas lexicais*

A ecolinguística caracteriza-se por adotar uma perspectiva holística acerca das línguas naturais. A área consolidou-se como um campo dos estudos linguísticos no início dos anos noventa, no contexto do giro ecológico que impactou as ciências humanas durante as últimas décadas do século XX e teve como motivação uma série de desastres ambientais ocorridos no final do século, bem como a ameaça iminente do aquecimento global. A partir desses debates, surgiu o que hoje se pode denominar de humanidades ambientais, um campo interdisciplinar das ciências humanas que busca, dentro das perspectivas particulares de cada área do conhecimento, construir uma reflexão acerca das relações estabelecidas entre os animais humanos e o ecossistema. Seu principal objetivo é discutir caminhos alternativos para o correto manejo dos recursos naturais,

assegurando a sobrevivência das gerações humanas subsequentes e das demais espécies.

Apesar da consolidação das humanidades ambientais e da crescente produtividade das terminologias inspiradas no discurso ecológico, segundo Couto (2013), muitas abordagens ecossistêmicas se desenvolveram desde o início do século XX, trazendo contribuições substanciais para a consolidação da área. No campo da linguística é possível destacar o trabalho do fundador da linguística ecossistêmica, Haugen (1972), que apresenta uma perspectiva da ecologia linguística, caracterizada como o estudo das interações entre uma língua e o seu ambiente. Outro expoente na busca por respostas para questões linguísticas no meio ambiente foi Edward Sapir (1963), dentre seus estudos se destacam as descrições das línguas originárias norte-americanas, cuja interpretação se baseava na descrição da cosmovisão dos seus falantes.

As interações entre língua e ambiente, conforme destaca Sapir (1963), podem se dar entre a linguagem e o ambiente físico, composto pela base econômica da vida humana: e.g. topografia, o clima, regime de chuvas, a fauna, a flora, mediadas pelos vínculos sociais que os animais humanos mantêm com estes elementos. Nesse contexto, cabe ressaltar que a ausência ou a baixa projeção de determinados elementos naturais na estrutura semântica e discursiva das línguas também possui um significado. Por outro lado, Sapir (1963) também destaca a existência de relações entre a linguagem e o ambiente social, constituído pela religião, ética, arte e política de uma dada comunidade. Nesse sentido, pode-se considerar que os elos existentes entre a linguagem e o ambiente não se restringem ao meio natural, mas abrangem todo o ecossistema formado pelas redes de relações estabelecidas pelos seres humanos com a natureza e entre si.

Arran Stibbe (2015) enumera uma variedade de estudos distintos que se encaixam no escopo da ecolinguística, que vão desde a interpretação ecossistêmica da linguagem à perspectiva crítica acerca da relação que o homem estabelece com a natureza:

O termo ‘ecolinguística’ tem sido usado para descrever estudos de interação e diversidade linguística; estudos de textos como placas de sinalização ao ar livre; análise de textos que por acaso sejam sobre meio ambiente; estudos de como as palavras de uma língua se relacionam com objetos no ambiente local; estudos da mistura de linguagens que cercam os alunos em escolas multiculturais; estudos de dialetos em locais geográficos específicos e muitas outras áreas diversas. A multiplicidade de abordagens surge de diferentes entendimentos do conceito de ‘ecologia’, desde um

conceito muito amplo de ‘a interação de algumas coisas com outras coisas’ até conceitos estreitos como ‘relacionados ao ambientalismo’.²⁷ (STIBBE, 2015, p. 8) (tradução nossa)

O léxico de uma língua organiza-se em um sistema de distinções e aproximações semânticas orientado fixado a partir da percepção que os falantes tem da realidade. O que se designa aqui por realidade, no entanto, não é uma condição universal, mas relativa, ou seja, cada grupo social depreende a realidade de uma forma particular. Assim, emergem os ecossistemas lexicais, sistemas de organização da realidade que apresentam particularidades relacionadas aos ambientes natural, cultural e linguístico em que emergem, constituindo formas de designação próprias dentro de um universo de discurso.

A ecolxicologia se ocupa da descrição de um determinado ecossistema lexical, constituído e utilizado por uma população x , em um território y , dentro de um conjunto de interações z . Essa descrição pressupõe a compreensão das redes semânticas que organizam esse ecossistema, por meio de distinções e aproximações que constroem uma imagem espelhada da percepção do ambiente. Para esse fim, recorre-se à ecossemântica lexical, responsável pelo “estudo de como os membros da comunidade captam o real, criam os sentidos, representam o real, categorizando e classificando linguisticamente o meio ambiente” (COUTO; ARAÚJO, 2013, p. 389). A ecossemântica lexical além de ocupar-se dos significados que os membros de uma comunidade compartilham em um determinado território, deve ocupar-se das múltiplas dimensões que os significados podem assumir, pois

Não existe apenas o significado léxico-referencial sistêmico. Além desse significado sistêmico estudado pela gramática gerativa e pela lógica, existem também o significado pressuposicional, o significado implicatural, o significado ilocucionário ou performativo e o significado contextual entre outros. Este último é negociado no lugar e no momento do ato de fala. Normalmente ele é dado pelos fenômenos do meio ambiente físico (social, mental e natural) da ecologia da interação comunicativa. (COUTO; ARAÚJO, 2013, p. 380-1)

²⁷ Texto original: The term ‘ecolinguistics’ has been used to describe studies of language interaction and diversity; studies of texts such as signposts which are outdoors; analysis of texts which happen to be about the environment; studies of how words in a language relate to objects in the local environment; studies of the mix of languages surrounding pupils in multicultural schools; studies of dialects in particular geographical locations, and many other diverse areas. The multiplicity of approaches arises from different understandings of the concept of ‘ecology’, from a very broad concept of ‘the interaction of some things with other things’ to narrow concepts such as ‘related to environmentalism’.

No campo da preocupação com o discurso ecológico, a ecolexicologia se volta para a classificação das palavras e expressões ecológicas, em uma abordagem crítica acerca dos impactos do uso de determinadas unidades lexicais para a preservação ou degradação de ecossistemas naturais e culturais. Assim, a contribuição da ecolexicologia para os estudos lexicais é o de se ocupar “(...) não apenas com o significado de palavras e expressões, mas a questão dos seus usos (...). Ou seja, é o estrato lexical encarado em termos de significados, usos e efeitos”²⁸ (SARMENTO, 2005, p. 93).

4. As anotações climáticas de Eulálio Motta

No acervo do escritor Eulálio Motta, dentre a diversidade de documentos mencionada, encontram-se quinze cadernos de trabalho que constituem a série *Cadernos*. A série agrupa documentos de formatos e dimensões variadas, não havendo a distinção, por exemplo, entre cadernos e cadernetas já que o titular se referia a eles sempre pelo designativo caderno (Cf. BARREIROS, 2015). A série encontra-se organizada em duas subséries: a subsérie *Poesias*, com cadernos exclusivos para projetos de obras compostos por poemas; e a subsérie, *Diversos*, com cadernos com projetos de obras de gêneros textuais diversos, poesias, crônicas, causos, assim como textos de caráter mais pragmático, como anotações, listas, rascunhos de cartas, discursos etc.

O caderno *Farmácia São José*, doravante *FSJ*, tem esse nome devido a existência de uma colagem no centro de sua capa frontal de uma etiqueta retangular de identificação em que consta o nome ‘Farmácia São José’ (Cf. figura 01). A farmácia pertencia à família Motta, porém não se sabe ao certo se o escritor foi apenas um funcionário ou se chegou a ser um sócio do estabelecimento. Quanto à origem do caderno, Santiago (2021), após a comparação da materialidade dos cadernos do acervo, identificou semelhanças entre o caderno *FSJ* e os cadernos *Lágrimas* e *Bahia Humorística*, o que pode ser um indício de que foram produzidos no mesmo lugar. O caderno *Bahia Humorística* apresenta uma colagem na capa com informações sobre o local de sua origem: livraria e tipografia Casa Catugy, localizada na rua Dr. José Golçalves, também “(...) conhecida como ‘Rua do Colégio’, local continuamente frequentado e co-

²⁸ As considerações de Sarmento (2005), apesar de estarem direcionados à ecolexicografia, devem ser considerados também como interesses próprios da ecolexicologia.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mentado por Eulálio Motta, mencionado em diversos documentos do acervo” (SANTIAGO, 2021, p. 101).

Figura 01: Etiqueta da capa do Caderno *Farmácia São José*.

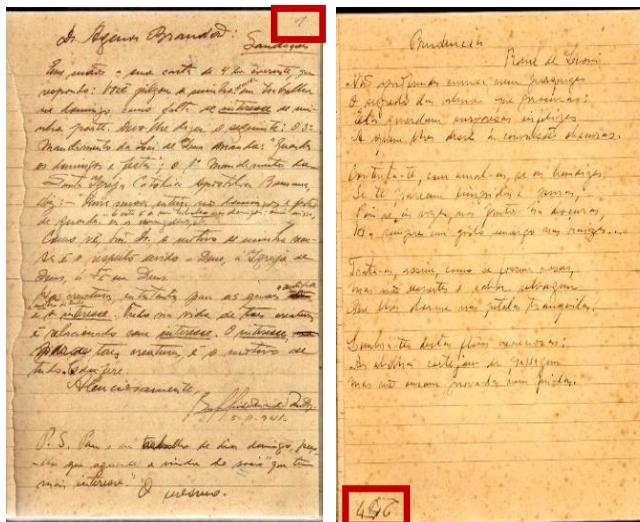


Fonte: Acervo de Eulálio Motta.

O caderno apresenta uma enumeração feita a lápis pelo escritor na margem superior das folhas no ângulo superior direito (reto) e no ângulo superior esquerdo (verso) (Fig. 02).

A partir da análise desses aspectos materiais é possível notar que o caderno foi dividido em duas seções: a primeira seção (da página 1 a 254) contém escritos, datados entre 1940 e 1945, em sua maioria, crônicas e cartas de temática religiosa; a segunda seção (da página 257 a 296) contém escritos, datados entre 1941 e 1943, em sua maioria, anotações do cotidiano, de temas diversos, dentre os quais pode-se destacar as anotações com informações sobre o falecimento e adoecimento de conhecidos, financeiras, a administração da fazenda, o monitoramento do clima, doenças que assolavam a região.

Figura 02: Enumeração do caderno FSJ, atribuída por Eulálio Motta.



Fonte: Santiago (2021).

Em 1933, Eulálio Motta conclui o curso de Farmácia na Faculdade de Medicina da Bahia e retorna a Mundo Novo, onde começa a atuar na política, fundando o núcleo integralista do município, como farmacêutico e escritor (BARREIROS, 2015). Nesse período, Motta passa a auxiliar também na administração da fazenda Morro Alto, lugar onde viveu com sua família desde que deixaram o arraial de Alto Bonito, por volta do ano 1919. A fazenda Morro Alto, apesar de apresentar características comuns a ambientes rurais, como maior distanciamento social, a aproximação maior ao ambiente natural; não deixava a desejar com relação aos recursos que geralmente encontravam-se disponíveis nos ambientes urbanos. Segundo Barreiros (2015), em meados do século XX, a fazenda já contava com energia elétrica provida por um gerador movido a diesel que proporcionava o uso “de lâmpadas, de rádio e de televisão, havia geladeira e fogão movidos a gás, água na torneira, chuveiro e na garagem havia um *Jeep Willys* modelo 1950” (BARREIROS, 2015, p. 81).

Mundo Novo destacava-se pelo cultivo de café e a criação de gado. O município era considerado referência nacional na criação de zebu, sendo conhecido pelas exposições agropecuárias e pela influência que exercia nos preços do mercado de bovinos. Segundo Barreiros (2015),

As exposições agropecuárias realizadas em Mundo Novo até a década de 1970 mobilizavam todo mercado de gado de raça zebu no país. Esse comércio era tão importante que o preço da arroba vendida em Mundo Novo servia de parâmetro para todo o Nordeste brasileiro. Em Salvador, o jornal *A Tarde* anunciava diariamente o preço da arroba de boi em Mundo Novo. Pelo prestígio econômico, a cidade adquiriu importância política na região e, por conta disso, os coronéis conseguiam eleger seus deputados, favorecendo o desenvolvimento do município. (BARREIROS, 2015, p. 141)

Nesse sentido, a criação de gado era uma atividade bem presente na vida dos mundonovenses. Desde muito cedo o escritor esteve envolvido nas atividades da fazenda, no trabalho com o gado, conforme ressalta Eudaldo Lima, amigo do escritor: “[m]inha parte maior era trazer cedo, sábado, uma rês para o curral do matadouro, pois éramos nós que mantínhamos o comércio de carne” (LIMA, 1981, p. 43). No acervo, há também fotografias de Eulálio Motta com o gado:

Figura 03 – Eulálio Motta ao lado de um boi adulto.



Fonte: Acervo de Eulálio Motta.

Figura 04: Eulálio Motta ao lado de um bezerro.



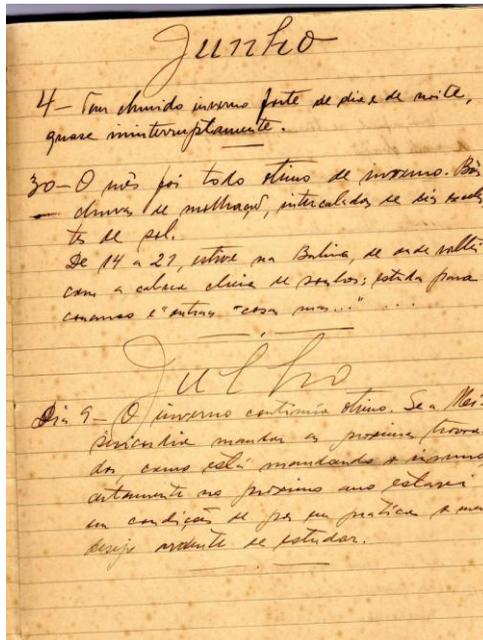
Fonte: Acervo de Eulálio Motta.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

As anotações do caderno *FSJ* demonstram como Eulálio Motta lidava com as questões cotidianas e administrava a fazenda. A partir das anotações, é possível conhecer acerca das doenças que assolavam o interior do estado na década 1940, como a tuberculose e o impaludismo; acompanhar a rotina do escritor, suas viagens, o envio de correspondências; observar o trabalho realizado na fazenda, como a criação e vacinação de animais, atividades de plantio; acompanhar a administração das finanças relacionadas à fazenda, como a compra e venda de animais, empréstimos de bancos e pessoas físicas e controle das finanças de parentes; anotações sobre a chuva, informando dias, locais e características dos fenômenos observados.

Nas anotações, Eulálio Motta geralmente indicava o mês, centralizado, usando um estilo caligráfico diferente e em tamanho maior, apresentava a data do dia em que a anotação estava sendo feita e, em seguida, escrevia o relato conforme pode ser observado na figura 03:

Figura 05: Anotações cotidianas de Eulálio Motta, Junho [1942] e Julho[1942].



Fonte: Acervo de Eulálio Motta.

5. Os designativos da chuva

As anotações sobre a chuva feitas por Eulálio Motta se encontram relacionadas ao trabalho desenvolvido na fazenda, visto que o bom desempenho da atividade agrícola e pecuária depende diretamente do regime de chuvas. O período de seca, muitas vezes, era previsto e anunciado nos meios de comunicação, conforme relata o escritor: “‘A Tarde’ traz entrevistas do Prof. Aurelio de Menezes, prevendo secas para o Nordeste. Estamos de pulga na orelha” (EA2.3.CV1.03.001, 1941, p. 277). Nesse contexto, cabia a Motta monitorar atentamente as alterações no clima para avaliar situações como o plantio, compra e venda de animais, realização de empréstimos e outras atitudes a serem tomadas para lidar com o período de estiagem. Além das questões relativas à administração da fazenda, o escritor demonstrava ter a intenção de retomar seus estudos na capital e precisava de recursos financeiros para tanto, exigindo um aumento nos lucros.

O escritor monitorava as chuvas na região, registrando os lugares, os períodos em que ocorriam, a intensidade e a duração do fenômeno. Além de descrever os fenômenos que ele presenciava, Motta anotava também informações sobre a chuva na fazenda, quando estava ausente: “(...) [a]s informações de Alto Bonito, são de que para lá as chuvas têm sido muito finas” (EA2.3.CV1.03.001, 1942, p. 271); ou em outros lugares, das quais recebia notícias pelo rádio “[o] radio tem dado noticia de chuva em Pernambuco e Sergipe. Há poucos dias havia notícia de chuva em Ceará” (EA2.3.CV1.03.001, 1942, p. 272). Às vezes, o escritor monitorava as chuvas vários dias seguidos, conforme pode-se observar o fragmento a seguir:

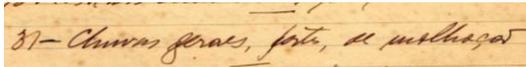
NOVEMBRO

11 – Chuveu, graças a Deus. A preocupação de seca passou. Alívio! Na noite de 8 para 9, chuveu regularmente, começando de tardinha e indo até mais de nove da noite, com intervalos. Foi chuva e molhar bem, dando para aumentar a água em alguns pontos. Zeca aqui no domingo, 9, dando a notícia de que lá a chuva foi boa, dando para aumentar bem as águas. De 9 para 10, (domingo para 2º), chuveu muito: das 12 até ao amanhecer, com pequenos intervalos. De ontem para hoje choveu pouco aqui mas parece ter dado boa perto. (EA2.3.CV1.03.001, 1941, p. 277)

Os designativos da chuva encontrados no caderno variam entre unidades monolexicais, como **aguaceiros**, compostas apenas por uma forma de palavra, e unidades polilexicais ou fraseológicas, compostas por duas ou mais formas de palavra, como **chuva de refrescar** e **chuva de molhação**. Algumas das unidades fraseológicas, no entanto, não apare-

cem registradas integralmente, mas em uma estrutura de ocorrências encadeadas em que há a supressão da forma de palavra inicial, geralmente ocupada pelo formante **chuva**, como exemplificado na figura 06, em que Motta relata a ocorrência de **chuvas gerais**, [**chuvas**] **fortes** e [**chuvas**] **de molhação**. Nesses casos, as unidades foram reconstituídas para fins de análise e descrição, apesar de não apresentarem esse registro no *corpus*.

Figura 06: Unidades fraseológicas com.



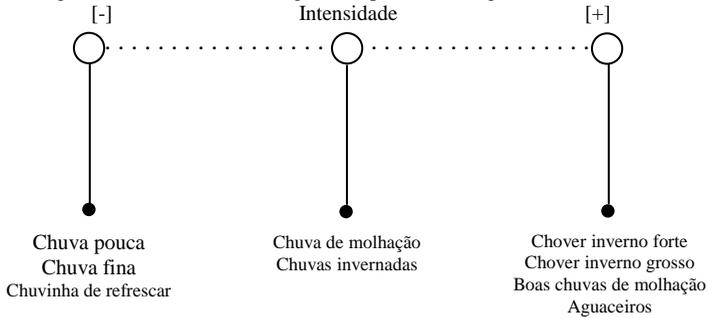
Fonte: Acervo de Eulálio Motta.

Dentre os designativos encontrados é possível mencionar casos em que as composições se mostram mais transparentes, e.g. **chuva pouca**, **chuva fina**, **chuva de refrescar**. Porém, há casos em que as composições apresentam diversos graus de opacidade, seja pelo uso de formantes que agregam semas mais complexos, como as unidades construídas com o formante **inverno**, e.g. **chover inverno forte**, **chover inverno grosso**; seja pela presença de formantes de uso regional, como é o caso da **chuva de manga**, designativo regional, proveniente do espanhol **manga de água**, “aguaceiro com vento forte²⁹” (DRAE, *on-line*, tradução nossa).

Os designativos se organizam, portanto, dentro de um *continuum* semântico (Fig. 05), cuja interpretação precisa da categoria do fenômeno relatado é importante para a correta leitura das anotações e a compreensão dos eventos atmosféricos relatados. Nesse sentido, buscou-se estabelecer os graus de aproximação e distanciamento das formas para que, com o auxílio dos designativos mais transparentes, seja possível compreender melhor a natureza dos fenômenos designados pelas formas opacas. Além disso, as comparações e detalhamentos apresentados pelo escritor também podem auxiliar na determinação das semelhanças e diferenças de cada fenômeno designado dentro do sistema referencial.

²⁹ Texto original: aguacero con viento fuerte.

Figura 07: Continuum de designativos para chuva segundo a intensidade.



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Além dos significados dos designativos para a chuva, o acervo do escritor proporciona uma visão mais abrangente a representação simbólica da chuva e as redes semânticas que se constroem a partir dos textos sobre a chuva. Ao examinar a documentação do acervo, nota-se que a chuva é um tema rescindente nos textos literários de Eulálio Motta. Na década de 1930, o escritor publicou um poema intitulado *Depois da chuva...*, no qual o eu lírico fala sobre suas impressões sobre o dia após uma noite chuvosa e depois destaca a percepção do sertanejo diante da chuva: “Lá fora, no sertão, num dia assim, / por Deus a gente chora não ser burro / quando olha para o verde do capim!” (MOTTA, 1931).

Na crônica *Toada Bonita*, publicada no jornal *O Serrinhense*, em 1950, o escritor descreve a expectativa do sertanejo pelo início da temporada de chuvas e o receio diante da possibilidade da chegada da seca. No texto, o escritor associa a chuva às ideias de esperança, alívio, fartura e alegria, destacando o seu papel para a subsistência do sertanejo:

Todo ano, nesta fase que abrange o fim de outubro e a primeira quinzena de novembro, a inquietação entra no coração do sertanejo, semeando pavôres de sêca. É tempo de “olhos compridos” para o poente e para o norte, buscando um pisca-pisca de relampago que acenda **esperanças** e **alivie as angústias**. (MOTTA, 1950) (grifo nosso)

Depois, no fim de novembro, vem a **fartura** molhando as roças e as pastagens, correndo nos riachos e inundando de **alegria** o espirito de todos, principalmente daqueles que tiram da terra o pão de cada dia. *Quem sabe?* Talvez que hoje mesmo Deus permita que os cururus terminem sua greve de silêncio e nos alegrem com a sua toada, magnífica! Que toada bonita! (MOTTA, 1950) (grifo nosso).

Ainda na crônica *Toada Bonita*, Motta menciona o canto da suçuarana e do cururu como sinais interpretados pelo sertanejo como indícios de chuva. No texto é ressaltado que os animais, por serem considerados inocentes, são dignos de comunicar mensagens de Deus aos homens. Esse fato demonstra a integração desses animais ao ecossistema cultural da chuva, visto que o canto deles desempenham um papel semelhante aos sinais visíveis do início do fenômeno atmosférico, como a mudança da temperatura, o comportamento dos ventos, o estado do céu. Na crônica, o escritor enfatiza também como o canto da suçuarana e do cururu são apreciados pelo sertanejo, pelo que eles representam:

Outros confiam mais no cururu. Para estes, nestes dias escaldantes de noites friorentas, a musica mais bela e mais alegre deste mundo é o peito de um cururu “fervendo” no beijo das aguadas ou em pleno chão duro e sêco das chapadas:

- Pra mim a sussuarana pode ficá rouca de gritá: cururu nantando “fervendo” nan fico animado.
- Tudo ista é bobage: **quando Deus qué** nan tem silêncio de cururu qui impate.
- **Mais Deus dá siná na voz dos inocentes.** (MOTTA, 1950) (grifo nosso)

6. Considerações finais

As anotações do Eulálio Motta possibilitam o resgate de aspectos da vida cotidiana no interior da Bahia: das relações interpessoais, das transações realizadas, do comércio e da criação de animais, das atividades agrícolas etc. O estudo destes textos junto a análise de outros documentos do acervo possibilita o resgate e a preservação da história local em diferentes perspectivas. O fato de o escritor documentar as suas vivências por meio das anotações e também da sua produção literária faz da documentação um locus propício para uma análise aprofundada acerca de diversos temas da vida cotidiana. Nesse sentido, a pesquisa no acervo do escritor contribui para a preservação e revitalização da história, abrindo espaço para a construção de novas narrativas acerca das culturas e do modo de viver no sertão baiano.

O estudo das anotações climáticas do escritor Eulálio Motta possibilita o resgate de formas de designação da chuva que não se encontram dicionarizadas, provavelmente por se tratarem de formas regionais. A consulta à documentação do acervo promove o resgate de aspectos cultu-

rais relacionados à chuva, como a percepção que o sertanejo tem do fenômeno, bem como as relações estabelecidas com o ecossistema natural, como no caso da interpretação do canto do cururu e da suçuarana. Esse conjunto de informações contextuais ofertadas pela documentação possibilita uma abordagem ecossistêmica do léxico, que explore não apenas os fatos linguísticos, mas os fatos culturais e ambientais envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE ON-LINE. *Chuva*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/chuva>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. *Vocabulário de Eulálio Motta*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Instituto de Letras – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. 359f.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O pasquineiro da roça: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2015.

_____. Por uma abordagem da história cultural das práticas de escrita na edição de textos. *Alea*, n. 19, v. 2. p. 389-414, Rio de Janeiro, 2017.

COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; ARAÚJO, Gilberto Paulino de. A semântica lexical vista pela ecolinguística. In: COUTO, E.K.N.N. do; ALBUQUERQUE, D.B. de; ARAÚJO, G.P. de. *Da fonologia à ecolinguística*. Brasília: Thesaurus, 2013.

COUTO, Hildo Honório do. O que vem a ser ecolinguística, afinal?. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 275-312, Brasília, 2013.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DLE). *Manga*. Disponível em: <https://dle.rae.es/manga?m=form>. Acesso em: 20 mar. 2022.

EA2.3.CV1.03.001. *Caderno Farmácia São José*. 1940-1945.

LIMA, Eudaldo. *Romeiros de meu caminho*. Brasília: Itamarati, 1981.

MOTTA, Eulálio de Miranda. Depois da chuva... *Jornal Mundo Novo*, Mundo Novo, p. 5, 4 dez., 1931.

_____. Toada Bonita. *Jornal O Serrinhense*, p. 2, 18 nov., Serrinha, 1950.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade*. Salvador: Arcádia, 2002.

POLGUÈRE, Alain. *Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais*. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTIAGO, Iago Gusmão; SANTIAGO, Stephanie da Cruz; BARREIROS, Liliame Lemos Santana. Edição de documentos e constituição de corpora linguísticos no acervo de Eulálio Motta. *Letras*, v. 30, n. 60, p. 101-29, Santa Maria, 2020.

_____; _____. O acervo do escritor e sua conectividade rizomática. *Léngua & Meia*, n. 9, v. 1, p. 101-122, Brasil, 2019.

SANTIAGO, Stephanie da Cruz. *Meu caro Eudaldo*: edição dos rascunhos de cartas de Eulálio Motta no caderno Farmácia São José. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

SARMENTO, M. S. Por uma ecolexicografia. *Confluências*, v. 2, p. 84-97, maio 2005.

STIBBE, Arran. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. London/New York: Routledge, 2015.

EL ENFOQUE HISTÓRICO COMO MODELO DE ANÁLISIS DE FALSOS COGNADOS: ESTUDIO ETIMOLÓGICO DE CUATRO PARES DE COGNADOS EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

Cristina Bongestab (UEPB)

cristinaespanholceduc@servidor.uepb.br

José Alberto Miranda Poza (UFPE)

jose.poza@ufpe.br

Josiene da Silva Barbosa (UEPB)

josienebrabosa43@gmail.com

RESUMEN

La lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en sus vertientes comunicativa e interaccionista, es la que habitualmente preside los estudios más celebrados publicados sobre el problema de los falsos cognados en la interfaz español-portugués: Beato y Durão (2001), Bugueño Miranda (1998), Durão (2002; 2004; 2005), Leiva (1994), Sabino (2006), Werner (1997; 2006). En nuestro trabajo, siguiendo propuestas que ya han sido señaladas en otro lugar por Miranda Poza (2013; 2014; 2015; 2020), más allá de la mera descripción del equívoco a que conduce el fenómeno, destacamos la importancia de una comprensión totalizadora del problema a través del análisis de la historia de ambas lenguas, incidiendo en la etimología de cuatro pares de vocablos enfrentados (*borracho(a) / borracha; salado(a) / salada; oso(a) / osso; niño(a) / ninho*), lo que nos permitirá explicar el porqué del fenómeno, al mismo tiempo que nos invita a reflexionar sobre la adecuación conceptual de la adscripción de ciertos ejemplos bajo la etiqueta de falsos cognados.

Palabras clave:

Etimología. Falsos cognados. Lingüística histórica.

ABSTRACT

Linguistics applied to language teaching and learning, from the communicative and interactionist perspectives, is that usually chairs the studies published on the problem of false cognates at the Spanish-Portuguese interface: Beato and Durão (2001), Bugueño Miranda (1998), Durão (2002; 2004; 2005), Leiva (1994), Sabino (2006), Werner (1997; 2006). In our work, following proposals that have already been pointed out elsewhere by Miranda Poza (2013; 2014; 2015; 2020), beyond the mere description of the misunderstanding to which the phenomenon leads, we highlight the importance of a totalizing understanding of the problem by analyzing the history of the two languages, focusing on the etymology of four pairs of words faced (*borracho(a) / borracha; salado(a) / salada; oso(a) / osso; niño(a) / ninho*), which will allow us to explain why this phenomenon occurs, while inviting us to reflect on the conceptual appropriateness of classifying certain examples as true false cognates.

Keywords:

Etymology. False cognates. Historical Linguistics.

1. Introdução

El problema de los falsos cognados o, calco de la expresión francesa *fauxamis*, acuñada por Koessler Derocquigny (1928) con referencia al francés y al inglés, falsos amigos, entre dos lenguas genéticamente emparentadas como español y portugués cuenta con destacados trabajos, entre ellos: Beato y Durão (2001), Bugueño Miranda (1998), Durão (2002; 2004; 2005), Leiva (1994), Miranda Poza (2013; 2014; 2015; 2020), Sabino (2006), Werner (1997; 2006).

En uno de los que inauguraban la saga en los estudios realizados en Brasil (BUGUEÑO MIRANDA, 1998), se incidía en un aspecto que resulta esencial para nuestro propósito y que no despertó el interés que, a nuestro entender, hubiera merecido: la perspectiva histórica. Pretendemos aquí explicar cómo el origen común de ambas lenguas nos llevaría a preguntarnos si las supuestas semejanzas que se dan entre palabras próximas lo son realmente, es decir, si se trata de la misma palabra que ha adquirido sentidos diferentes en cada lengua o de dos palabras diferentes, ya en origen, y que, lógicamente, poseen significados distintos.

Lo mismo podemos decir del estudio de Leiva (1994), que en sus primeras páginas se detiene en consideraciones históricas, si bien como marco generalizador, para después apartarse del propósito inicial y centrarse en justificar el concepto de transferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras como factor desencadenante de la interlengua, en especial, cuando se analizan lenguas como español y portugués.

Nuestra hipótesis defiende que explicaciones y análisis de índole etimológica se revelan imprescindibles no solo para la consecución del éxito en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua meta, sino también a la hora de entender, comprender y asimilar la verdadera dimensión del problema, mucho más si consideramos que, en la interacción profesor–alumno, en clase o fuera de ella, flotan en el ambiente, entremezclados, portugués y español. Es decir, más allá de la obviedad – sentidos diferentes en palabras próximas o semejantes de dos lenguas –, del equívoco o del error de interpretación/comprensión o, como bien saben aprovechar en su propaganda comercial los cursillos de idiomas, de la situación humorística que provoca el equívoco, existen otras formas de enfocar este asunto desde una perspectiva diferente, lo que pocas veces se ha venido haciendo o solo superficialmente.

Por el hecho de que portugués y español son lenguas románicas, etimológicamente provenientes del latín, a veces, el significado (eti-

mológico) de la palabra original de la que provienen los pares enfrentados realmente se mantiene en las dos lenguas, si bien, a lo largo de su respectiva historia, ha especializado su sentido, lo ha generalizado o, en una de las lenguas o en ambas, ha aparecido algún otro término que ha provocado la variación. Estas consideraciones nos conducen, por un lado, a los presupuestos apuntados por Bréal (1982), precursor de la semántica tradicional, definitivamente establecida en el siglo XX por Ullmann (1965), que encontró “dos leyes o principios que, a su juicio, explican las razones por las que aparecen o desaparecen las palabras: la ley de especialización y ley de repartición” (SALVADOR, 1985, p. 52). Antes, el propio autor había hablado de una tercera, la ley de especialidad, que consistía en otorgar a una única palabra la función que con anterioridad era realizada por toda una serie de la misma especie. La ley de especialización defiende que términos que en la lengua común tienen un significado general tienden a ser empleados por cada grupo profesional, clase social, etc., con otro más específico que comporta la marca de aquello que los representa (MUÑOZ NÚÑEZ, 1999, p. 48-9). La ley de repartición sostiene que cada vez que se produce sinonimia en una lengua las voces implicadas en ella tienden a repartir su contenido y acaban por diferenciarse semánticamente (SALVADOR, 1985, p. 53).

Mediante estos conceptos, explicaremos más adelante, en el análisis histórico de los pares enfrentados, los procesos que en cada caso se han producido y que, lejos de lo que se suele mostrar, la existencia de esos falsos amigos no se da por un azar del lenguaje ni mucho menos de forma aislada con relación a las dos lenguas en general, o al resto de vocablos de cada una, en particular.

Una vez expuesto el objetivo de nuestro trabajo, incorporar como pertinente la perspectiva histórica en el estudio de los falsos cognados, aplicaremos una metodología en virtud de la cual analizaremos – por motivos de espacio – cuatro pares de palabras enfrentados, afectados directa o indirectamente por la situación de conflicto, ya sea por la forma de las palabras y/o su pronunciación (onomasiología), ya sea por su significado/sentido (semasiología).

2. Falsos cognados y lenguas próximas

Los estudios que han tratado el problema de los falsos cognados en el eje contrastivo portugués-español coinciden en señalar que este fenómeno presenta una acusada incidencia en la interfaz entre ambas

lenguas. Así, Millás (2012, p. 21) o Francis (2010, p. 24), recogen la afirmación de Durão (2002, p. 15-16) de que “portugués y español poseen un 90% de igualdad léxica, compuesta en un 60% por cognados idénticos y, más o menos, un 30% de cognados no idénticos”. Esto se debe a que, tras analizar comparativamente un grupo de lenguas románicas (portugués, español, francés e italiano), Richman (1965) concluye que portugués y español presentan la tipología más próxima. Por ello, tanto en los procesos de interacción a que conlleva el uso de la lengua en situaciones comunicativas, como en un nivel de análisis teórico, el fenómeno del equívoco semántico-léxico se produce indefectiblemente, por más que no siempre le sea posible al investigador llegar hasta el último resquicio que le permita explicar los diversos matices que el fenómeno comporta:

Percebemos, enfim, que o linguista, mesmo munido de variadas ferramentas, só consegue elucidar uma pequena parcela dos traços distintivos que compõem o sentido e o significado das expressões de dois idiomas diferentes. (MASIP, 2013, p. 389)

Esta situación específica en la que se hallan portugués y español conlleva la producción de errores, consistentes, para Durão (2004, p. 148), “en el traspaso de las propias palabras de la lengua materna a la lengua extranjera por extensión del significante del portugués a un significado que existe en español, pero con otra forma”. Se toca aquí un asunto importante y no siempre abordado, conocido de todos: la clásica “dualidad del signo lingüístico” aducida por Saussure (1980, p. 99-104), toda vez que este consta de un elemento que, aunque considerado psíquico, “imagen acústica”, mantenía una relación estrecha con la representación física del sonido (significante), y un concepto asociado e íntimamente unido al primero (significado). Aquí se producen dos fenómenos íntimamente relacionados: de un lado, la mera confusión conceptual, es decir, se concibe que una determinada forma lingüística, en la concepción del hablante, posee el mismo significado en virtud de una supuesta semejanza, tanto en su lengua materna como en la lengua segunda. Este hecho subjetivo, clasificable en el ámbito cognitivo o perceptivo, es especialmente sensible en situaciones lingüísticas en las que se produce lo que Weinrich (1974, p. 2) denominaba “*mutual intelligibility*”, aplicable al portugués y al español.

3. Sobre denominaciones y conceptos

Por el hecho de tratarse de un tema ampliamente tratado en lingüística contrastiva y en los estudios que tratan sobre enseñanza–

aprendizaje de lenguas, no siempre coinciden las denominaciones referentes al fenómeno y, lo más importante, tampoco el concepto que cada denominación abarca.

Recoge Millás (2012, p. 13) matices discrepantes en lo que se refiere a pares de falsos cognados en general y, en particular, a las definiciones que ofrecen Francis y Durão (2009, p. 80) y Durão y Werner (2011). La diferencia es que, en el segundo caso, también se consideran falsos cognados, además de los pares que presentan significados dispares, aquellos que, aun no observando tal disparidad, presentan alteraciones gramaticales – género o regencia, por ejemplo –, o, incluso, ortográficas. Este amplio criterio, por más que no sea aceptado por Millás (2012), es el que preside la selección de fenómenos interlingüísticos elaborada por Masip (2013) bajo la denominación de *armadilhas*.

Interesan también las observaciones de Sabino (2006, p. 251-63) – que recogen Millás (2012, p. 31) y Francis (2010, p. 19) –. Desde el punto de vista etimológico, la palabra latina *cognatum* significaba “nacido junto a”, esto es, “del mismo o de común origen”, con lo cual, todos los términos que, pertenecientes a dos lenguas distintas, aun guardando un cierto grado de semejanza entre sí, pero de etimología dispar, no tendrían cabida dentro de tal denominación.

Por ello, Sabino propone un nuevo término, *cognatos enganhosos*, aplicado a pares de vocablos que, aun presentando ciertas semejanzas formales de cualquier índole, no posean una etimología común. Ahora bien, lo curioso es que la autora no dudaría en denominar simplemente como cognados a aquellos pares de palabras que presentan étimo común, sin importar, según este criterio, si el significado que encierran en cada lengua enfrentada difiere o no: “O que acontece, na verdade, é que muitas dessas unidades lexicais são verdadeiros cognatos e atribuir-lhes o nome de falsos cognatos não parece ser sensato” (SABINO, 2006, p. 255). Así, “surgió en Brasil la denominación de *heterossemânticos*” (MILLÁS, 2012, p. 34), término ideado por Nascentes (1934) en su gramática: “palabras semelhantes com significados diferentes”.

Incidiendo, al menos en un primer momento de su trabajo, en el aspecto histórico, Buguëño Miranda (2008, p. 3) indaga en el origen del fenómeno de los falsos amigos, hallando tres causas principales: i) Dos unidades de dos lenguas presentan la misma base etimológica, pero una de las unidades pierde una significación; ii) Dos unidades de dos lenguas presentan una misma base etimológica, pero una de esas dos unidades

gana una nueva significación; iii) La convergencia fonológica se debe a un choque homónimo.

Mencionar la homonimia como uno de los conceptos claves en este fenómeno nos lleva a las reflexiones que sobre los falsos amigos ofrece Masip (2013, p. 70): “[A denominação] expressa metaforicamente a dimensão linguística da homonímia e da paronímia”. Previamente, había caracterizado la homonimia como:

Identidade fonética e ortográfica de palavras de diverso sentido [...] A palavra *adobar* soa e se escreve igual, mas, em português, significa fazer adobes com argila crua e, em espanhol, temperar comida, curtir peles. (MASIP, 2013, p. 20)

Es necesario precisar esta definición. De entrada, se hace necesario explicitar en qué estriban el “parecido” y la “semejanza” tantas veces aducidos. Parece que se hace referencia a hechos de lengua, en el sentido que la gramática estructural le dio. Sin embargo, no siempre es así; por ejemplo, en la voz aducida por Masip para ilustrar la homonimia, *adobar*, se dice que tanto en español como en portugués “se escribe” – correcto –, y “suena” igual – problemático –. Cabe aquí invocar el concepto de uso lingüístico, apuntado por Vaz de Silva (2003): si consideramos la transcripción fonológica –nivel lingüístico– de *adobar* en español y portugués, los dos sistemas son coincidentes: /adobáR/. Pero, incluso en el caso de considerar las respectivas transcripciones fonológicas “normativas” referidas por Vaz de Silva, el ejemplo de Masip no se corresponde con la definición, pues, estrictamente, no “suenan igual”: [aðoβár] – español – / [adubáʁ] – portugués –, esta con cierre de la vocal protónica interna, no fricativización de las consonantes oclusivas intervocálicas, y relajación de la [-r] final con diversos matices de pronunciación, en función de las variantes regionales, alejadas de la vibración múltiple del español.

Otro aspecto a considerar es cómo se manifiesta en cada lengua el significado que dichas voces abrigan. Esta observación no es nueva en el estudio comparativo de lenguas y, dentro de él, en relación a los problemas de traducción de una lengua a otra. A otro propósito (MIRANDA POZA, 2004), referíamos cómo Mounin (1971) o Malmberg (1982) albergaban dudas en cuanto al concepto de representación del mundo que cada lengua impone al hablante nativo: “todo sistema lingüístico encierra un análisis del mundo exterior que le es propio, y que se diferencia de otras lenguas u otras etapas de la misma lengua” (MOUNIN, 1971, p. 94). Por ello:

[...] desde el primer contacto con una segunda lengua, el individuo se da cuenta de una cierta falta de correspondencia entre sus propias palabras y las de la lengua en cuestión. La traducción no es la mera sustitución de un término por otro. (MALMBERG, 1982, p. 24)

Cuando el hablante entiende que a igualdad de formas se produce igualdad de sentidos, lo que no siempre es cierto, surge el problema de raíz que explica el fenómeno que abordamos.

Leiva (1994) agrupaba los falsos cognados en cuatro clases distintas, tomando como punto de referencia la etimología, esto es, si desde el punto de vista histórico-formal, siempre existió algún tipo de relación entre los vocablos enfrentados. Con todo, Francis advierte de que no siempre ha sido un criterio presente en el estudio de los falsos amigos:

[...] percebe-se que, para alguns estudiosos, a denominação ‘falsos amigos’ considera, além das relações de forma e significado, questões vinculadas à origem das lexias, enquanto que, para outros estudiosos, as questões etimológicas são irrelevantes. (FRANCIS, 2010, p. 19)

Falta por explicar un punto soslayado en estas páginas. Se trata de la diferencia que existe entre la lengua concebida de forma abstracta o idealista – presente en no pocas hipótesis lingüísticas – y la lengua concebida bajo un prisma más cercano a su realización efectiva – habla, oralidad, interacción –. Porque, en buena parte de los trabajos mencionados, se cita, como factor coadyuvante en el fenómeno de los falsos amigos, las diferencias de uso que se producen entre las lenguas enfrentadas. Ese hecho le vale a Francis (2010), para sostener que la perspectiva histórica no debe ser considerada como definitiva a la hora de comprender el fenómeno de los falsos amigos en su totalidad, en especial, para explicar cómo se concibe en la mente del hablante el instante de conflicto, lo que nos llevará, por un lado, a considerar fenómenos de uso y, por otro, a fenómenos de carácter cognitivo.

En este sentido, caben las motivaciones referidas a la identidad de cada una de las lenguas estudiadas por García Calviño y Ferreira Monteiro (2012, p. 21), con ejemplos ilustrativos a propósito de la palabra española *chuleta* – sustantivo – que, en la tercera de sus acepciones (DRAE, 2010), significa: “Entre estudiantes, papel pequeño con fórmulas u otros apuntes que se lleva oculto para usarlo disimuladamente en los exámenes”. Es muy probable que esta palabra con este sentido sea más utilizada en ciertos ambientes que la primera acepción original referida a la “costilla con carne de animal vacuno, lanar, porcino, etc.” Pues bien, el asunto se complica cuando nos encontramos con que esta misma realidad se co-

noce en otras variedades del español expresada a través de sustantivos como *polla*, *torpedo*, *machete*, *acordeón*, *chanchullo*, *forro* o *comprimido*, que, a su vez, poseen otros significados diferentes a este.

Vale lo mismo lo apuntado por Leiva (1994):

Em português existem dois termos: *crer* e *acreditar*, com o mesmo significado, sendo que o primeiro é mais forte e mais formal que o segundo. Em espanhol, é usado *creer*, tanto no registro formal quanto no informal. Daí a dificuldade do aprendiz em saber quando usar um ou outro.³⁰ (LEIVA, 1994, p. 22-3)

4. Procesos de naturaleza cognitiva: interlengua, transferencia y aprendizaje

Como indicamos, el fenómeno de los falsos cognados se materializa con la asociación (no siempre cierta) del significante y significado entre signos lingüísticos pertenecientes a dos lenguas o se trata de un fenómeno de interlengua que consiste en la transferencia de una percepción psicológico-cognitiva que asocia forma y sentido por proximidad aparente, por lo general formal. Piénsese en la semejanza que provoca el conflicto entre las palabras *vaso* (español) y *vaso* (portugués), sin duda mucho más motivada por la representación escrita que por la efectiva pronunciación en cada una de ellas, coincidentes en tan solo un sonido [báso] (español) / [vázú] (portugués). Estas falsas equivalencias son más habituales entre lenguas próximas, en especial si nos detenemos en teorías contemporáneas relativas a los procesos de aprendizaje en general y de adquisición de conocimiento en particular. Admitiendo que el aprendizaje de una lengua extranjera es diferente a la adquisición de la lengua materna, lo que da lugar a estrategias de aprendizaje diferentes, resulta pertinente hacer alusión a la Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS), elaborada por Ausubel y desarrollada en posteriores trabajos (1978; 2002).

En el ámbito del aprendizaje significativo emerge una idea fundamental que podemos percibir con claridad en el proceso de interacción entre lo que el aprendiz ya conoce y la nueva información a la que está

³⁰ Aún se podría haber ido más lejos, si cabe, pues los autores no documentan, a propósito de las variantes que geográficamente proporciona el uso, otra denominación que también circula por Brasil para hacer referencia al mismo sentido: *fila*, *cola* y sus respectivos derivados verbales: *filar*, *colar*. Más aún, a propósito de *cola* en su versión brasileña habría que referir *cábula* para la variedad europea.

siendo presentado: el concepto *subsumidor* o *subsunsor*. Tal idea puede entenderse como algo específico relevante (concepto, idea, proposición), ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz, que sirve de “anclaje” para la nueva información: “El aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información “se ancla” en conceptos relevantes (*subsumidores*) preexistentes en la estructura cognitiva” (MOREIRA, 2006, p. 15). De este modo, no resulta difícil comprender el porqué de los procesos cognitivos que se producen en la mente del hablante a partir del punto de referencia “semejanza” en el asunto que ahora abordamos.

Cabe señalar que los conceptos defendidos por la Teoría del Aprendizaje Significativo están enmarcados en las relaciones entre lenguaje y pensamiento al hilo de lingüística cognitiva, que “busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística” al tiempo que “intenta descubrir los contenidos reales de la cognición humana” (GIBBS, 1996, p. 49). Esta concepción incorpora en su propio programa de investigación las relaciones entre pensamiento y lenguaje, y descubre así fenómenos que habían sido ignorados por muchos lingüistas (CUENCA; HILFERTY, 1999, p. 14), llegando a la conclusión de que “las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento” (GIBBS, 1996, p. 31). Se sigue de aquí su interés manifiesto por el estudio de la lengua real y no de una idealización que intente dar cuenta de la capacidad del lenguaje. En síntesis, constituyen el foco de interés del *cognitivismo*: la función, el significado y el uso, “lo cual no quiere decir que se desentienda de la forma, ya que esta es el vehículo por el que se manifiestan y concretan los aspectos del significado” (CUENCA; HILFERTY, 1999, p. 30).

Uno de los criterios que se han barajado con mayor consenso en la teoría lingüística para aceptar la *palabra* como categoría universal – aun admitiendo una excesiva generalización tipológicamente hablando – es el hecho de que, en el proceso de adquisición de la lengua materna, el niño organiza el universo circundante a partir de palabras, entendidas en su dualidad formal (significante) y de contenido (significado), llegando a establecer una relación más que de significado conceptual, de designación contextual: es decir, organiza la realidad etiquetándola con palabras. De la misma forma que, cuando niños, aprendemos a concebir la realidad y la organizamos conforme aprendemos las etiquetas o palabras que designan los correspondientes referentes, cuando aprendemos o adquirimos una segunda lengua tendemos, de forma inconsciente, a repetir este mis-

mo proceso y, además, a reproducir otro, “viciado”, consistente en transferir nuestra experiencia de “etiquetado” de nuestra lengua a la segunda, y no solo en la forma (infundadas semejanzas fónicas u ortográficas), sino también en los usos, significados y sentidos que se le asignan en la primera.

Esto tiene que ver con dos cuestiones. La primera, genérica, atañe a la teoría del conocimiento en relación con la psicolingüística. Alonso-Cortés (1989, p. 15) afirma que el lenguaje implica tres tipos de conocimiento: “Protoconocimiento o conocimiento “a-gnóstico”, no accesible. Conocimiento gnóstico o cognitivo, accesible por introspección. Conocimiento epistémico, que expresa en enunciados lo relativo a los dos tipos anteriores. A partir de esta tipología, define el lenguaje como un principio de conocimiento cognitivo que es accesible por introspección para así constituirse en objeto de conocimiento epistémico: la teoría lingüística. Por lo tanto, “el objeto [de la lingüística] no es meramente este conocimiento [cognitivo] del lenguaje como intuiciones lingüísticas de los hablantes, sino lo que subyace a estas y las hace posibles” (ALONSO-CORTÉS, 1989, p. 16).

La segunda cuestión se refiere al proceso mismo de transferencia y las inadecuaciones en las que incurre el hablante/aprendiente en dicho proceso. Bialystok (1992) parece referirse a la tipología de conocimientos que implica el lenguaje cuando propone un modelo teórico de aprendizaje de lenguas segundas. Una vez expuesto a lo que ella denomina aducto lingüístico, el contexto no diferenciado en el que se produce el contacto con la lengua – cualquiera que sea su naturaleza –, el aprendiente de una lengua segunda activa su conocimiento en el uso del lenguaje.

Dicho conocimiento da lugar a un nuevo nivel en el modelo teórico de aprendizaje que propone la autora (explicitado en MIRANDA POZA, 2014; 2017): i) Conocimiento Lingüístico Implícito, relacionado con la capacidad del aprendiente para manejar la lengua; ii) Conocimiento Lingüístico Explícito, referido al conocimiento que el aprendiente posee con relación a los aspectos formales de la lengua, lo que no implica necesariamente un grado de habilidad semejante para utilizar estas informaciones de manera eficaz; iii) Otro Conocimiento o tipo de información que el aprendiente aporta a la tarea lingüística: conocimiento de otras lenguas – en especial, la materna –, cultura asociada a la lengua objeto, conocimiento (propio) del mundo, etc. Es en ese proceso de aprendizaje en el que se producen las transferencias de una lengua a otra y lo que ca-

da una de ellas conlleva a nivel cognitivo donde se enmarca el fenómeno de los falsos amigos.

La particular concepción del hablante que, en su práctica comunicativa/interactiva, identifica erróneamente la forma y el sentido de una unidad léxica en su lengua materna con otra unidad léxica en la lengua segunda, nos condujo, como ya propusimos en otros trabajos (MIRANDA POZA, 2012; 2014; 2015; 2017), a preguntáramos *por qué* se producen tales equívocos, en especial, cuando el étimo es común, aunque no exclusivamente en ese caso. En este sentido, queremos abrir un camino que va más allá de describir dónde se dan falsos cognados en la interface español-portugués, de discurrir sobre cómo se enfoca el problema en materiales didácticos o en diccionarios.

El imaginario que está en vigor en los estudios lingüísticos, bajo el manto de una supuesta modernidad, embozada muchas veces en los estudios de lingüística aplicada, ha desechado una de las perspectivas que proporciona la explicación de los hechos. Esta ideología posmoderna ha contribuido, en especial en las disciplinas de letras, a considerar como pasado de moda y sin objeto específico todo abordaje (formal) de carácter histórico de los hechos lingüísticos. Pues bien, para nuestro problema, la visión histórica ofrece una visión panorámica de los hechos a lo largo de la historia de las lenguas, partiendo del latín o, según en qué casos, del griego, que nos permite explicar la progresiva diversificación en cada lengua respecto a la lengua originaria (latín).

No ha sido otra la metodología de la que nos hemos servido en la parte final de nuestro trabajo. Hemos seleccionado cuatro pares de supuestos falsos cognados y nos hemos preguntado por sus étimos y por lo que significaban en su origen. Descubriremos las dos caras de la filología aplicada a la lexicología, pues no solo abordaremos la historia de la forma – gramática histórica –, sino que además ofrecemos, resumidamente, la historia de los significados que, en cada lengua, a lo largo de los siglos y de los usos concretos, han seguido a las respectivas formas – historia de la lengua –. Las implicaciones e interacciones históricas portugués-español relacionadas con el latín nos llevarán a veces a investigar la deriva de las palabras en otras lenguas románicas. Perspectiva que nos conduce a considerar que la palabra y aún la lengua a la que pertenece no están aisladas.

5. *Borracho/-a (adj.) / Borracha (sust.)*

La palabra *borracho(a)*, adjetivo, es de origen incierto, si bien Corominas y Pascual (1983, I, p. 631-3) defienden que proviene, a través del mozárabe, del latín *bŭrrus* “rojizo”, por el color del que ha bebido, aunque no puede separarse etimológicamente de *borracha* (español) “bota (de vino)”, “redoma”, que se explica como resultado de un cruce del catalán *morratxa* “redoma”, también de origen arábigo (*miráŝŝa*, *muráŝŝa*), con *botella*. Es probable, entonces, que se llamara *borracho(a)* por derivación de *borracha* a aquella persona que, como el recipiente, estaba llena de vino. Obsérvese, dentro del castellano aún, sin entrar en la supuesta confusión con el portugués, que estamos ante un caso de metá-basis: de un sustantivo se deriva un adjetivo, pues pasamos de un recipiente a un calificativo aplicado a personas. *Borracha* (sust.) aparece en catalán cerca de un siglo antes que en castellano y *borratxo* (adj.) más o menos por el mismo tiempo en ambas lenguas, por lo que es muy probable que el castellano la tomara del catalán. En cualquier caso, en español, el uso del adjetivo *borracho(a)* ha sido siempre más general que el del sustantivo *borracha* “bota (de vino)”, que pronto tendió a hacerse dialectal o a anticuarse. El adjetivo *borracho(a)* fue, en principio, un eufemismo que se extendería paulatinamente hasta desbancar a *beodo(a)* ‘quien ha vivido’, el cual, a su vez, había sustituido al más arcaico *embriagado(a)*. El sufijo *-acho(a)* puede provenir del andaluz-mozárabe (<*-aceus*). De esta forma castellana, se derivan los adjetivos del napolitano *borraccio(a)* y del portugués *borracho(a)*.

En este punto descubrimos que la forma adjetiva *borracho(a)* existe en portugués con el mismo sentido que la forma más común *bêbado(a)* (MACHADO, 1995, I, p. 452). Hay aún un sustantivo masculino *borracho* “pombo novo que ainda não come por si”, documentado por Coelho (1890, p. 252), al que atribuye la misma etimología latina: “<*bŭrrus*, vermelho, côr que tem os pombos que ainda não cresceram as pennas”, al tiempo que lo relaciona con el sustantivo *borracha* “vaso de couro ou gomma elástica, com bojo, que termina em gargalo de madeira estreito, para vinho, aguardente, etc.” y con el adjetivo *borracho* – en entrada diferente que el anterior *borracho* y sustantivado solo en masculino, conforme la definición – “Homem que se acha em estado de embriaguez, que bebe muito ou que se embriaga muitasvezes”.

A través del análisis histórico observamos que todas las formas son cognadas. No sería correcto hablar de “falso”, pues la etimología es la misma. A medida que la lengua cambia a través del uso de los hablan-

tes, mediante procesos de metaforización caracterizados en el recorrido histórico de la forma asociada al sentido. Así, a veces, el color rojizo significado originariamente por *būrrus* (independientemente de otras influencias mozárabes y catalanas) se aplica, en función de cada época y cada lengua, al color de un palomo implume o al aspecto de una persona que bebió mucho, ya sea por el color de la tez, ya por el hecho de estar hinchado de vino. En otras, la forma *borracha* se refiere al material en que está fabricado el odre. Y es en este sentido en el que la palabra *se especializó* – según la definición de Bréal (1982), relatada por Salvador (1985) – en portugués. De ahí que, contemporáneamente, se produzca el equívoco en el proceso cognitivo de transferencia que se da en la mente del hablante, sin contar que existe diferencia categorial sustantivo-adjetivo. Sin embargo, y aunque en español la *borracha* portuguesa sea *goma*, no podemos hablar de “falsos amigos”, pues originalmente se trata de la misma palabra y el mismo significado (de lengua) que se modificó en los respectivos usos (sentidos).

6. *Salado/-a (adj.) / Salada (sust.)*

En español, la palabra *salado-a*, adjetivo, significa “con sal”, si bien, en uso moderno, *salado-a* se especializa en el sentido de “con exceso de sal”. Etimológicamente, se trata de un derivado del verbo *salar* (COROMINAS; PASCUAL, 1983, V, p. 130), forma que sustituyó al lat. *sallire* o *sallĕre*. Existía otro verbo en latín vulgar **salĭcare*, “dar sal al ganado”, que en portugués y en catalán antiguo derivaron en la forma verbal *salgar* (MACHADO, 1995, v, p. 144-146), de donde surge el adjetivo *salgado-a*, que es el que se corresponde con el adjetivo castellano *salado-a*. Por su parte, en portugués, derivado de *sal*, *salis* “sal”, surge la forma *salada*, sustantivo, que da nombre a un tipo específico de comida, caracterizada por estar condimentada con sal. En español, como el término *salada* se relaciona con el adjetivo – no como en portugués –, se desarrolló una forma prefijada para designar la comida.

Una vez más, a pesar de que pertenecen a clases de palabras diferentes, puede aparecer una confusión en las interfaces portugués-español entre las voces *salada* (adjetivo en español) y *salada* (sustantivo en portugués), que se explica por una doble evolución histórica ocurrida en latín vulgar a través de dos verbos diferentes, *sallire* o *sallĕre* y **salĭcare*, ambos derivados de la forma latina *sal*, *salis*. La palabra prefijada *ensalada*, que es la que se corresponde con *salada* del portugués, se

explica por la ausencia de derivados de **salicare* en castellano, evitando así, con la creación de una forma prefijada, dentro de la misma lengua la duplicidad que, en el contraste con el portugués, efectivamente se puede llegar a producir. Como los verbos derivan de *sal*, *salis*, realmente no se trata de falsos cognados, sino de palabras que tomaron caminos formales (y significativos) diferentes en la época de formación de las lenguas románicas.

7. *Oso (sust.) / Oosso (sust.)*

En español, *oso* (fem. *osa*) se refiere al animal “mamífero carnívoro plantígrado” (DRAE, 2014, s.v.), derivado del lat. *Ūrsus* (COROMINAS; PASCUAL, 1983, IV, p. 319), con evolución del grupo -rs- con asimilación anticipadora que deriva en síncope, resultando en la simplificación del grupo en consonante sorda desde la época de orígenes: “tiene siempre -s- sorda en castellano antiguo”. Con todo, aún en la época medieval, se documentan las formas castellanas *orso*, *orsa* en el *Libro de Alexandre* (s. XIII), próximas de la portuguesa *urso*. La palabra correspondiente a *oso(a)* en portugués es, por tanto, *urso(a)*. La historia formal del étimo siguió, según MACHADO (1995, V, p. 366), una intervención culta, pues, también en portugués se documentan en época arcaica y medieval numerosos ejemplos de *osso* y *usso*, si bien el citado autor, basándose en testimonios de Morais, afirma que “no século XVII ainda corria [a forma] *ussu*”. Es decir, durante un tiempo, español y portugués fueron de la mano en la evolución formal del étimo, si bien el portugués acabó distanciándose del español a través de un semicultismo, manteniendo el grupo consonántico original -rs-.

Cabría preguntarse por qué se produjo este fenómeno en portugués. La razón viene cuando llegamos al origen de la confusión contemporánea. La palabra portuguesa *osso*, proveniente del latín clásico *ōs*, *ossīs* a través del latín vulgar *ōssum* (COROMINAS; PASCUAL, 1983, III, p. 420-21; MACHADO, 1995, IV, p. 268), muy próxima a *usso* antes citada idéntica a *osso*, (si bien, en estos dos casos, provenientes de *ŭrsus*), entró en conflicto formal y semántico. Para mantener la diferencia, no solo etimológica, sino de significado, se recurrió a *urso*, manteniendo el grupo consonántico, no evolucionado ni simplificado, que existía en latín.

El problema, desde la perspectiva de las interfaces español-portugués, radica en el hecho de que *osso*, en portugués, significa y equi-

vale a “*hueso*” en español, y no se refiere al animal, como la forma *oso* española, que suena y se escribe casi igual, como decía Masip (2013). La forma española *hueso* se explica por la diptongación de *õ* tónica latina, común en la evolución histórica de la lengua española (MIRANDA POZA, 2019, p. 89-92), y la *h-* inicial antietimológica, sin valor fónico, a efectos exclusivamente (orto)gráficos es norma en toda palabra que comienza por diptongo con *glide*, en este caso, *we-*.

8. *Niño (sust.) / Ninho (sust.)*

La palabra castellana *niño*, que coincide fonéticamente con *ninho* del portugués, proviene de una forma tardía **ninnus* “de creación expresiva” (COROMINAS; PASCUAL, 1983, IV, p. 228-229), siendo frecuente su masculino y femenino desde el siglo XIII y de uso general en todas las épocas. Ocurre que *ninho* del portugués, sustantivo, posee un significado y una etimología distinta, equivalente al español *nido*. Así, *ninho* (port.) y *nido* (esp.) provienen del latín *nīdus* (MACHADO, 1995, IV, p. 213; COROMINAS; PASCUAL, 1983, IV, p. 225-6). En castellano, se conserva la *-d-* intervocálica postónica de forma regular. Sin embargo, la nasal palatal del portugués aparece una vez que se produjo la síncope de la oclusiva sonora intervocálica: *nido* > **nío*>*ninho* [n]. Próximas al castellano *niño*, y con el mismo sentido y étimo que en este, Machado (1995, IV, p. 207) documenta en portugués antiguo *nenó* (s. XIV) y *nenho* (hasta el siglo XIX); incluso actualmente, *nené*.

Por su parte, la palabra más común del portugués con el sentido del *niño* castellano es *menino*, palabra de origen discutido, “é uma das palavras que mais tinta têm feito correr” (MACHADO, 1995, IV, p. 102), si bien cabe afirmar que se trata de una palabra arraigada, antigua y general en portugués que, en el siglo XVI, en tiempos de la unión de España con Portugal, pasó a Castilla -y no al contrario, como ciertas hipótesis defienden (SILVA NETO *apud* MACHADO, 1995, IV, p. 102)- con el sentido de ‘doncel o doncella noble que entraba en Palacio a servir a la reina o a los príncipes niños’, históricamente inmortalizado en el cuadro del pintor Diego de Velázquez, “Las Meninas” (1656). Nos encontramos, por lo tanto, ante dos palabras que poseen etimologías y sentidos distintos en ambas lenguas y que solo un accidente formal, su evolución fónica a lo largo de la historia de cada lengua, ha podido llegar a causar la confusión o el equívoco en la percepción (cognitiva) del hablante. Aquí, sí,

podemos hablar de falsos cognados, pues las respectivas palabras nunca fueron “amigas”.

9. Consideraciones finales

Hemos abordado un problema que ha venido siendo tratado en diversas ocasiones y desde otras perspectivas cuando se analizan las relaciones entre el portugués y el español en el campo del vocabulario y, especialmente, en relación con los problemas de enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras y cuestiones atinentes a la interferencia lingüística en general.

Las estrategias que el profesor de lenguas debe desarrollar en su actividad docente fomentan, contemporáneamente, cuestiones más relacionadas con la comunicación y la interacción, pragmáticas e inmediatistas, en detrimento de abordajes históricos.

A través del análisis histórico que hemos ofrecido de cuatro palabras que habitualmente aparecen en los manuales al uso, demostramos que permite explicar, en un intento de superar lo evidente, el porqué del equívoco, que va más allá de la mera anécdota a la que este conduce en la interacción. Permite comprender, también, hasta qué punto los pares analizados representan realmente ejemplos de falsos amigos (*oso / osso; niño / ninho*) o se trata de palabras que, próximas en sus orígenes, se han ido especializando o especificando en cada lengua sus respectivos sentidos contemporáneos (*borracho/-a / borracha; salada / salada*).

Por último, este tipo de análisis permite realmente caracterizar de forma clara el fenómeno lingüístico que se produce en cada par de términos enfrentados, con lo que nuestro trabajo representa una llamada para revisar y adecuar conceptualmente, desde la perspectiva histórica, el cajón de sastre que representa la etiqueta “falsos cognados”, en el que habitualmente se guardan, sin distinción alguna, los equívocos a que conducen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO-CORTÉS, Á. Algunos supuestos fundamentales de la teoría lingüística. In: *Lecturas de Lingüística*. Madrid: Cátedra, 1989. p. 13-30

AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.

_____; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Educational Psychology: A cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BEATO, A. P. M.; DURÃO, A. B. A. B. A influência da língua materna na aprendizagem do léxico de uma segunda língua. *Entretextos. Revista da Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem*, v. 2, p. 23-36, 2001.

BIALYSTOK, E. Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas. In: LICERAS, J.M. (Org.). *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1992. p. 177-92

BREAL, M. *Essai de Sémantique (Science des significations)*. Saint-Pierre de Salerne, Brionne: Gérard Monfort Editeur, 1982.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Sobre algunos tipos de falsos cognados. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v. VIII, p. 21-27, 1998.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Os dicionários de falsos amigos. VIII ENCONTRO CELSUL. *Anais...*, Pelotas: Universidade de Pelotas, 2008. p. 1-17

COELHO, F. A. *Dicionário Manual Etimológico da Língua Portuguesa*. Contendo a significação e Prosodia. Lisboa: P. Plainter Editor, 1890. Disponível em: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/dicionario-manual-etimologico.pdf.

COROMINAS, J.; PASCUAL, J. A. *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. 6 vol. Madrid: Gredos, 1983.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. *Introducción a lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.

DURÃO, A. B. A. B. ¡Por detrás de la transparencia existe opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v. XII, p. 13-28, 2002.

_____. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. *Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil.* In: FIAPE. I Congreso Internacional: el Español, Lengua del Futuro. Toledo, 20-23/03/2005. *Anais...*, Toledo, 2005, p. 1-13. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_Actas_FIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_02Adja.pdf?documentId=0901e72b80e4ce16. Acceso: 17 feb. 2022.

_____; WERNER, R. Caminhos para a seleção de nominata de um dicionário de falsos amigos. *Working Papers in Linguistics*, v. 12, p. 43-53, 2011.

FRANCIS, M.G. *Estudo metalexigráfico de falsos amigos do português em relação ao espanhol em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos.* Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

_____; DURÃO, A. B. A. B. Uma reflexão sobre o tratamento dado a falsos amigos do par de línguas português-espanhol em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos. In: DURÃO, A.B.A.B. (Org). *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva.* Londrina: Universidade Estadual de Londrina / Serviço de Publicações, 2009. p. 79-9

GARCÍA CALVIÑO, J. M.; FERREIRA MONTERO, H. J. *Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: El léxico.* Brasília-DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica, 2012.

GIBBS, R.W. What's cognitive about cognitive linguistics? In: CASAD, E. (Org.) *Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics.* Berlin : Mouton de Gruyter, 1996. p. 27-53

KOESSLER, M.; DEROCQUIGNY, J. *Les faux amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs).* Paris: Librairie Vuibert, 1928.

LEIVA, M. J. S. *Falsos cognatos em português e espanhol.* 1994. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1994. Disponible en: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269348>. Acceso en: 19 jul. 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MACHADO, J. P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (Com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados). 7. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

MALMBERG, B. *Introducción a la Lingüística*. Madrid: Cátedra, 1982.

MASIP, V. *Armadilhas da língua espanhola: um guia completo*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MILLÁS, M. L. N. *Lidando com os falsos amigos: um estudo com base em análise de livros didáticos e em corpus linguístico*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. 352f. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100713>. Acesso em: 17 Feb 2022.

MIRANDA POZA, J. A. En torno al *Libro de buen amor*: Léxico e interpretación textual. *Intertexto*, v. 3, n. 5, p. 5-34, 2004.

_____. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. *Eutomia. Revista de Literatura e Linguística*, Recife, v. 10, n. 1, p. 147-69, 2012.

_____. Español y portugués en contraste: Falsos amigos, historia de la lengua, campo léxico semántica de los prototipos. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, v. 8, p. 75-117, 2013.

_____. *Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués: Diacronía, Campo Léxico y Cognición*. (Semántica de los Prototipos). Valladolid: Editorial Verdélis, 2014.

_____. El enfoque histórico en el análisis de falsos cognados en español y portugués. A propósito del par “sucesso / sucesso”. *Leitura*, v. 56, p. 133-52, 2015.

_____. *En torno a la palabra: Sentido y Forma*. Estudios de Lexicografía y Lexicología. Madrid: Westeria, 2017.

_____. (Re)visitando o Método Histórico-Comparativo: Proposta de um modelo didático de aplicação linguística. *Apointamentos de Linguística histórica*. Ensaios Filologia Românica e Filologia Clássica. Recife: UFPE, 2019. p. 87-111

_____. Fronteras histórico-cognitivas en las interfaces español-portugués: falsos amigos, interlengua y portuñol. *Open Minds International Journal*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 104-22, Set, Out, Nov, Dez/2020.

MOUNIN, G. *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Gredos, 1971.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MUÑOZ NÚÑEZ, M. D. *La polisemia léxica*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 1999.

NASCENTES, A. *Gramática de língua espanhola para uso de brasileiros*. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1935.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa, 2014.

RICHMAN, S.H. *A Comparative Study of Spanish and Portuguese*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1965.

SABINO, M. A. Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 251-63, 2006.

SALVADOR, G. *Semántica y lexicología del español. Estudios y lecciones* Madrid: Paraninfo, 1985.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística general*. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye con la colaboración de Albert Riedlinger. Traducción castellana y notas de Mauro Armiño. Madrid: Akal, 1980.

ULLMANN, S. *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar, 1965.

VAZ DE SILVA, A. M. C. Os falsos amigos na relação espanhol-português. *Cadernos de PLE*, v. 3, p. 75-96, 2003.

WEINRICH, U. *Languages in contact. Findings and Problems*. Paris: Mouton, 1974.

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PLE: EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO³¹

Etiene Caroline Farias de Mello (UNIOESTE)

eti_mello@hotmail.com

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaoilasmai@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a proposta de planejamento e de elaboração de materiais para o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) do projeto de extensão “Português para estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade”, oferecido pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). O curso ofertado aconteceu em espaço cedido na Mesquita Árabe no período de março a maio de 2019, com uma carga horária de 48h/a. Em uma das turmas dos dois módulos ofertados no primeiro semestre, atendeu cerca de 50 mulheres da comunidade árabe de Foz do Iguaçu e foi ministrado por duas professoras voluntárias, sob orientação da Coordenadora do projeto. O material do curso foi organizado em oito unidades temáticas, levando em conta o foco do curso que era acolher a comunidade árabe. A presente pesquisa surgiu devido à necessidade de discutir e refletir sobre o tema em questão que, embora haja vários textos teóricos que tratam o tema de gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas sob diferentes perspectivas, os estudos sobre elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros ainda são incipientes segundo Júdice (2013). Para tanto, utilizou-se da pesquisa descritiva, de cunho bibliográfico, tendo como base teórica estudos sobre elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2013); (PEREIRA; GOTTHEIM, 2000); (GRAVES, 2000). Espera-se que este trabalho possa incentivar mais estudos na área, bem como contribuir para o desenvolvimento de materiais para o ensino de PLE.

Palavras-chave:

Material didático. Ensino/aprendizagem de PLE. Língua de acolhimento.

ABSTRACT

This work aims to present the proposal for planning and preparing materials for the course of Portuguese as a Foreign Language (PFL) of the extension project “Portuguese for foreigners in Foz do Iguaçu: integration through diversity and interdisciplinarity”, offered by the Federal University of Latin American Integration (UNILA). The course offered took place in a space provided at the Arab Mosque from March to May 2019, with a workload of 48 hours/a. In one of the classes of the two modules offered in the first semester, it attended to around 50 women from the Arab community of Foz do Iguaçu and was taught by two volunteer teachers, under the guidance of the project’s Coordinator. The course material was organized into eight

³¹ Trabalho apresentado na XVI Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa, de 5 de novembro de 2021.

thematic units, taking into account the course's focus, which was to welcome the Arab community. This research arose due to the need to discuss and reflect on the topic in question that, although there are several theoretical texts that deal with the topic of textual/discursive genres in language teaching from different perspectives, studies on the development of teaching materials for teaching from Portuguese to foreigners are still incipient according to Júdice (2013). Therefore, descriptive research was used, with a bibliographic nature, having as a theoretical basis studies on the development of teaching materials for teaching foreign languages (ALMEIDA FILHO, 2013); (PEREIRA; GOTTHEIM, 2013); (GRAVES, 2000). It is hoped that this work can encourage further studies in the area, as well as contribute to the development of materials for teaching PFL.

Keywords:

Host language. Teaching material. Teaching/learning PFL.

1. Introdução

O projeto de extensão intitulado “Português para estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade”, oferecido pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), teve por objetivo oferecer o ensino formal do Português Brasileiro aos cidadãos estrangeiros tanto falantes de espanhol quanto falantes de outras línguas diversas do espanhol residentes em Foz do Iguaçu.

A proposta do projeto foi favorecer ao público-alvo a integração linguístico-cultural, uma boa convivência com a língua-cultura do deslocar-se e conviver no espaço geográfico trifronteiriço que é a cidade de Foz do Iguaçu, ao limitar-se com Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina). Teve como base teórica a concepção da Sociolinguística laboviana (LABOV, 1996 [2001]), a qual considera a heterogeneidade linguístico-cultural, a especificidade necessária no atendimento aos diversos falantes-aprendizes e o respeito à diversidade cultural.

O curso aconteceu no período de março a maio de 2019, em um espaço cedido por uma das Mesquitas Árabe. Foram oferecidos dois módulos com uma carga horária de 48h/a, que aconteceram no primeiro semestre. Em um dos módulos, foi atendida uma turma de cerca de 50 mulheres da comunidade árabe de Foz do Iguaçu e as aulas foram ministradas por duas professoras voluntárias, sob orientação da Coordenadora do projeto.

Se levarmos em consideração o contexto de Foz do Iguaçu, veremos que possui a segunda maior comunidade árabe do país, perdendo apenas para São Paulo. São aproximadamente 20 mil, entre imigrantes e

descendentes, segundo Silva (2018). Ao adentrarem em outro cenário sociocultural, esses estrangeiros se põem em contato com uma nova língua, que se torna instrumento no processo de integração social.

Diante desse contexto, foi necessário pensar em estratégias e abordagens que atendessem esse contexto e suprissem as necessidades do público-alvo, que era inserir-se na sociedade e dominar o básico do idioma, para que conseguisse lidar com as atividades cotidianas. Sob esse aspecto, Cabete (2010) assegura que

[...] de facto, o desconhecimento da língua poderá representar um obstáculo à comunicação com o Outro, ao conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto actor social e criar uma desigualdade onde o imigrante se torna mais vulnerável. A barreira linguística leva da mesma forma ao afastamento daqueles que não o compreendem e a aproximar-se, naturalmente, de quem partilha os mesmos códigos linguísticos. (CABETE, 2010, p. 58)

Dessa forma, pensou-se em uma proposta que o trabalho fosse por unidades temáticas e permitisse que os alunos compartilhassem as diferenças culturais de seu país de origem, além das trocas de experiências sobre os tópicos abordados em sala na língua-alvo. Nessa perspectiva, Celani (2008, p. 29), afirma que “a produção de materiais especialmente preparados para situações específicas de aprendizagem tem sido indicada como a mais eficaz para o atendimento das necessidades psicológicas e sociais de diferentes tipos de alunos”.

Tendo isso em vista, levanta-se o seguinte questionamento: Qual(is) abordagem(ns) são consideradas como mais apropriadas para a produção de material didático destinado ao ensino de português como língua de acolhimento? De acordo com Celani (2008, p. 30), a abordagem instrumental de ensino de línguas pode contribuir no que se refere à produção de material para atender necessidades específicas, contudo, a autora alerta que o professor “deve estar preparado não só para analisar seu contexto específico de trabalho, mas também para ele mesmo confeccionar os materiais mais adequados para aquele contexto”.

Pensando nisso, essa pesquisa surgiu devido à necessidade de discutir e refletir sobre o tema em questão que, embora haja vários textos teóricos que tratam o tema de gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas sob diferentes perspectivas, os estudos sobre elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros ainda são incipientes segundo Júdice (2013).

Portanto, esse artigo tem como objetivo apresentar a proposta de planejamento e de elaboração de materiais para o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) do projeto de extensão “Português para estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade”, oferecido pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

Para atingir esse objetivo, iremos (i) descrever e analisar a produção do material didático para integração da comunidade árabe na região da tríplice fronteira; (ii) discutir sobre a experiência da coordenadora pedagógica e das professoras voluntárias do programa quanto à elaboração colaborativa de material.

Para tanto, utilizou-se da pesquisa descritiva, de cunho bibliográfico, tendo como base teórica estudos sobre elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2012), (PEREIRA; GOTTHEIM, 2000), (GRAVES, 2000).

2. Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE

A elaboração de material didático como um todo já é um processo complexo, o que dirá a elaboração de material de PLE. Lima e Reis (2017, p. 196) afirmam que “elaborar materiais didáticos envolve um processo importante de auto(re)conhecimento identitário do professor como pesquisador e agente crítico, autônomo e criativo”. Nesse sentido, o professor, ao elaborar o material, deve considerar vários aspectos teóricos-metodológicos e abordagens.

De acordo com Gottheim (2000), os materiais didáticos, até o início dos anos 80, eram divididos em diversos aspectos: gramaticais, funcionais, lexicais, situacionais ou em tópicos. Isso fazia com que os alunos aprendessem de forma fragmentada, não garantindo o conhecimento de uso comunicativo. Dessa forma,

Esses planejamentos eram fáceis de serem concretizados até por professores com modesto treinamento ou até pouco conhecedores da língua-alvo, pois propunham um professor imediatista, aplicador de decisões conteudistas e metodológicas, tomadas previamente sobre um ensino generalizado, ministrado de forma homogênea a grupos de alunos diferentes. Os exercícios ou práticas rotinizantes (mnemônicos) formulados por autores e professores faziam prever a sequência da aula, limitando a atuação pesso-

al dos professores ao mero cumprimento desses procedimentos. (GOTTHEIM, 2000, p. 91-2)

Isso mostra que não era levado em conta o contexto e a diversidade dos alunos, replicando práticas tradicionais e deixando de lado os aspectos socioculturais. Contudo, Gottheim (2000) afirma que para garantir o uso comunicativo da língua é necessária a combinação de outros conhecimentos, como o das regras socioculturais.

Almeida Filho (2013), a partir de uma metáfora, explica que a elaboração de um material didático é como escrever uma partitura, deve-se pensar na execução dela como um todo, tanto durante a aula como na extensão dela. Sendo assim, o autor afirma que ao escrever a partitura deve-se tomar decisões premeditadas com relação aos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas.

Segundo Graves (2000, p. 26, tradução nossa) o processo de design de um curso é uma forma de “entender e saber articular suas crenças, pois é a partir delas que você direcionará suas escolhas” no decorrer do planejamento. Além disso, Prabhu (1988) afirma que,

Os materiais representam uma seleção de determinado conteúdo cognitivo e cultural, bem como uma demanda de esforço linguístico em um determinado nível, como *input*; os alunos trazem consigo um certo estado de conhecimento cognitivo e cultural e um certo nível de habilidade linguística (PRABHU, 1988, p. 2)

Dessa forma, a interação do aluno com material vai depender, por sua vez, da sua relação com as escolhas realizadas pelo professor ao elaborar o material didático, bem como do *input* do aluno. Além disso, deve-se pensar sobre a concepção de língua e as abordagens de elaboração de material didático.

Tomamos como exemplo a língua dissociada da cultura, ou seja, ensino de língua focado nas suas regras de funcionamento, ou memorização de usos, como consequência teremos será um material didático utilizando a cultura como um pretexto para ensinar a gramática. Kramsch (1998) afirma que o ensino de línguas não pode ser concebido indissociável à cultura, já que esta é parte integrante desse processo, ou seja, não se pode ensinar uma desvinculada da outra. Ou seja, deve-se considerar a dimensão sociocultural do aluno, valorizando o contexto histórico, social e cultural em que está inserido (VIGOTSKY, 1991).

Já por outro lado, se ao elaborar o material didático com uma concepção de língua cultura, ou seja, a língua é vista amalgamada à cultura, numa visão intercultural, deverão ser consideradas as individualidades e os diversos contextos, o material precisará ser flexível para se adequar a essa diversidade. Desse modo, o professor e aluno poderão compartilhar e comparar suas diferenças culturais, tornando uma sala de aula potencialmente comunicativa (CRAWFORD, 2002), além de estar voltada para o “respeito” às diferenças linguísticas e diversidades interculturais” (MAIA, 2019, p. 20).

Ao lidar com a concepção de linguagem numa visão intercultural, sociointeracionista no referido projeto, os materiais a serem utilizados precisaram ser elaborados pela equipe, uma vez que em geral ainda predomina o foco nos conhecimentos gramaticais. Dessa forma, levando em conta uma abordagem variacionista, em que o saber teórico não é necessariamente o de ensino de gramática, mas, para além desse (MAIA, 2019) e sob a perspectiva da sociolinguística laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2001), apresentaremos a seguir algumas reflexões e discussões acerca do material didático produzido para o projeto em questão.

3. Análise e discussão

A partir dos princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE, será aberta a análise e discussão da metodologia utilizada na elaboração do projeto de extensão em pauta. Partindo do pressuposto que, os métodos tradicionalmente conhecidos, como o audiovisual e o comunicativo, não seriam suficientes para atender o contexto diverso já mencionado, Maia (2019) apresenta um método próprio no qual buscou abarcar todas as peculiaridades do projeto que, apesar e a partir de poucas bases teóricas canônicas, foi sendo construído desde a primeira versão do projeto no segundo semestre de 2014, em pesquisa ação paralela às orientações de bolsistas e voluntários.

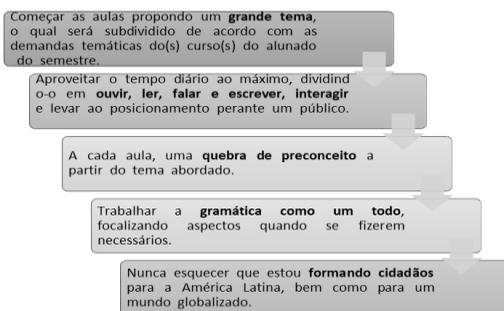
O material produzido foi baseado em aulas temáticas e interativas, voltadas para o “respeito” às diferenças linguísticas e diversidades interculturais. Essas aulas foram divididas em 8 temáticas visando à interação dos alunos com situações que não só permitissem aos estrangeiros lidar com as atividades cotidianas, mas também os situassem enquanto direitos e deveres em contexto de imigração. Os temas abordados foram: Moradia (a casa; a rua; o bairro; a cidade; o estado; o País); Turismo (pontos turís-

ticos – em Foz; no Paraná; nos países vizinhos); Alimentação (no dia a dia; no restaurante; comidas típicas); Vestuário (no Brasil; em países vizinhos; outras culturas); Saúde (local; outras informações úteis); Educação (local; outros países); Tecnologia (do dia a dia; outros tipos); Esporte (tipos; informações diversas).

Diante dessas temáticas, as aulas foram conduzidas de forma que os alunos pudessem compartilhar suas experiências em seu país de origem, mas também aprendessem sobre a localidade, estabelecendo comparações e trocas culturais muito ricas. Como já mencionado, os aspectos gramaticais não eram o foco. Durante a exposição dos temas a língua cultura era trabalhada como um todo, contudo, como sugere Maia (2019, p. 23), deve haver um momento para a reflexão em torno das dúvidas com foco, por exemplo, no tempo verbal que predomina ao abordar determinado tema e não outro. Porém, esses aspectos só devem ser evidenciados quando se fizerem necessários.

Para melhor compreender como esses materiais foram produzidos, trazemos o esquema abaixo (Figura 1) para mostrar de forma resumida o método que Maia (2019) desenvolveu para o ensino de PLE e que foi aplicado na produção do referido material.

Figura 1: Método Maia (2019).



Fonte: Adaptado de Maia (2019).

Para entendermos o esquema acima, vamos pegar um dos temas: Moradia. Sempre com foco na interculturalidade, o material apresentou diversos tipos de moradia. Uma coisa é abordar moradia apresentando a tradicional divisão em quartos, sala, cozinha, banheiros, etc.; outra coisa é levar os estudantes a perceberem que existem várias possibilidades de

moradia, o que sem dúvida favorece a quebra do conceito pré-formatado sobre moradia e a ampliação da visão de mundo.

Durante a exploração do tema há um diálogo real, o que possibilita aos estudantes presentes falar e ouvir / ouvir e falar, interagir, ou seja, o revezamento nos papéis de locutor e interlocutor. A leitura se faz presente também durante a abordagem do tema, não só nas tarefas extraclasse, assim como a escrita.

A quebra de preconceitos, ou de ideias estereotipadas, é algo que o material didático precisa proporcionar, bem como, ao ser elaborado, é preciso atenção ao que está sendo veiculado. Ao abordar o tema Moradia, podem ser feitas reflexões sobre o que são as favelas, como surgem, por que surgem, sob o ponto de vista geopolítico, antropológico, histórico, ou seja, com uma abordagem científica inter/transdisciplinar, sem a noção de “melhor ou pior”. Sem dúvida, essa abordagem favorece a formação cidadã para um mundo global, repleto de diferenças, mas rumo à equidade.

Desse modo, o esquema acima mostra que o material didático deve favorecer uma prática em espiral, com retomadas que favoreçam a compreensão e a fixação de novos saberes – que extrapolam o linguístico – e a ruptura com visões estereotipadas, geralmente veiculadoras da ideia de “melhor ou pior”, de “certo ou errado”. Nesse sentido Maia (2010, p 453), afirma que ao expor o aluno com uma realidade diferente da dele, faz com que ele perceba a diversidade existente no mundo e, assim, reveja seus “pré-conceitos” e compreenda e aceite as “diferenças/diversidades linguísticas individuais, sociais e internacionais”.

Cabe destacar que a produção do material foi realizada de forma coletiva, a partir das orientações da coordenadora pedagógica, os professores voluntários dividiram os temas e de forma colaborativa elaboraram os materiais, que depois de prontos passavam pela avaliação e supervisão da coordenadora do projeto.

A elaboração de material didático de forma colaborativa foi uma experiência muito rica. Nesse formato de trabalho, coletivo, o material pôde ser revisitado pelos colegas e coordenadora, que apresentavam sugestões de melhoria, oportunizando o olhar de todos envolvidos no projeto.

4. Considerações finais

A elaboração de material didático para o ensino de PLE requer muito planejamento e princípios teórico-metodológicos, que fundamentem e direcionem suas escolhas. Além disso, conhecer e saber as necessidades de seu público-alvo é de fundamental relevância, visto que o material deve atender suas expectativas com relação ao curso.

Tendo isso em vista, um livro didático pronto, não seria o suficiente para atender esse contexto diverso. Evidenciando que a elaboração de material de forma personalizada permite que o professor proporcione ao aluno uma experiência mais próxima com sua realidade, além de uma visão mais plural da nossa sociedade.

O trabalho colaborativo também contribuiu para o êxito da produção do material didático, pois assim todos os envolvidos puderam contribuir de modo a aperfeiçoar o material final, entregando o melhor para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A.L. (Orgs). *Materiais Didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. *O processo de ensino – aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa. 2010. 146f.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32

GOTTHEIM, Liliana. Materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros (SBPC 99). *Linha D'Água*, [S. l.], n. spe, p. 91-107, 2000. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0ispep91-107. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/69182>. Acesso em: 25 nov. 2021.

GOTTHEIM, Liliana. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A.L. (Orgs). *Materiais Didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GRAVES, Kathleen. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle. 2000.

JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A.L. (Orgs). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2013. p. 147-84

MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística laboviana: princípios para a integração via prática docente. *I CIPLOM: Foz do Iguaçu - Brasil*, de 19 a 22 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.apc esp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/francisca-maia.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MAIA, Francisca Paula Soares. Português Língua Não Materna para a Integração Latino-Americana. In: MAIA, F.P.S.; CATHCART, M.C. (Orgs). *Lengua, sociedad e interculturalidad em la enseñanza/aprendizaje de português y español = língua, sociedade e interculturalidade no ensino-aprendizagem do português e do espanhol*. Foz do Iguaçu-PR: EDUNILA, 2019.

PRABHU, N. S. *Materials as support: materials as constraints*. RELC Seminar. Singapore, April, 1988.

SILVA, R. C. M. Divers emigration trajectories, diverse linguistic repertoires, local and transnationalities: Arabic speakers in Foz do Iguaçu. In: CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. (Orgs). *Multilingual Brazil: languagere sources, identities and ideologies in a globalized world*. New York/London: Routledge, 2018. p. 157-68

VIGOTSKY, LevSemyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2001.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA EM PERSPECTIVAS CRÍTICAS
E INTERCULTURAIS ATUALIZADAS**

Bruno Silva Nascimento (UFMS)
profneto7@gmail.com

RESUMO

Em face das demandas que emergiram na sociedade contemporânea, sobretudo por estarmos lidando, em vários contextos, com recursos tecnológicos e multimodais, a produção crítica de significados deveria ser parte constituinte da formação cidadã. Entendemos que, problematizar questões do cotidiano, voltada para a formação de estudantes de língua inglesa (LI), por um viés crítico tem ganhado adesão de pesquisadores no âmbito acadêmico e, quiçá, fora dele. A partir desse cenário, este artigo objetiva compreender como a formação com a língua inglesa (LI), por meio de perspectivas críticas atualizadas está sendo concebida, dando ênfase em trabalhos de pesquisadores nacionais, que atuam no campo da linguística aplicada. Para tanto, como base teórica, utilizamos autores como Barros e Takaki (2021) acerca da concepção bakhtiniana de linguagem. Pautamo-nos em Menezes de Souza e Monte Mór (2006; 2018), Pennycook (2006), Pessoa (2018), Duboc (2018), Pessoa; Silva; Freitas (2021), Mattos (2018), Ribas (2018), Menezes de Souza (2011) para expor os conceitos em torno de educação linguística crítica. Para elucidar os Letramentos Críticos (LC), Takaki (2019; 2021), Monte Mór (2013), Menezes de Souza (2011) e Jordão (2014), além de autores que discutem aspectos atinentes à Interculturalidade no ensino de LI, a exemplo de Siqueira (2008; 2011; 2021), Duarte; Santos; Lima (2011) e Alves (2015). O texto reforça essas propostas acenando para aspectos críticos mais humanitários e responsáveis.

Palavras-chave:

Linguagem. Letramento Crítico. Formação intercultural de professores.

ABSTRACT

In face of the demands which have emerged in contemporary society, especially because we are dealing, in several contexts, with technological and multimodal resources, the critical production of meanings should be a constituent part of citizenship education. We understand that, problematizing daily issues towards English language (EL) students's education from a critical perspective has attracted researchers in the academic environment, and perhaps, outside of it. From this scenario, this article aims at understanding how English Language (EL) education through updated critical perspectives has been conceived, emphasizing the work of national researchers, working in the applied field of linguistics. For that, as the theoretical basis, we use authors, such as Barros and Takaki (2021) for the Bakhtinian conception of language. We are supported by Menezes de Souza and Monte Mór (2006; 2018), Pennycook (2006), Pessoa (2018), Duboc (2018), Pessoa; Silva; Freitas (2021), Mattos (2018), Ribas (2018), Menezes de Souza (2011) to present concepts around critical language education. To clarify Critical Literacies (LC), Takaki (2019; 2021), Monte Mór (2013), Menezes

de Souza (2011) and Jordão (2014), and authors who discuss aspects concerning Interculturality in EL teaching, such as Siqueira (2008; 2011; 2021), Duarte; Santos; Lima (2011) and Alves (2015). This text reinforces such proposals signaling to more humanitarian and responsible critical aspects.

Keywords:

Language. Critical Literacy. Intercultural Teacher Education.

1. Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é compreender como a formação em Língua Inglesa (LI) está sendo concebida por perspectivas críticas atualizadas, dando ênfase em trabalhos de pesquisadores nacionais, atuando no campo aplicado da linguística. Isso se justifica em face das demandas que emergiram na sociedade contemporânea, sobretudo por estarmos lidando, em vários contextos, com recursos tecnológicos e multimodais em que a produção crítica de significados deveria ser parte constituinte da formação cidadã de aprendizes de língua inglesa (LI).

Nesse horizonte epistemológico, pesquisas envolvendo a educação linguística crítica na sociedade contemporânea é uma das temáticas que mais tem sido discutida para uma educação mais humanitária e responsável. Teceremos brevemente o conceito de linguagem (Cf. BARROS; TAKAKI, 2021). No que tange à formação crítica em LI, apresentaremos as noções de estudiosos como Menezes de Souza (2019), Monte Mór (2008), Freire (2013), Ribas (2018), Duboc (2018), Mattos (2018), Siqueira (2008; 2011; 2021), Jordão (2014), Pessoa (2018), Takaki (2021, 2019)³², dentre outros.

A escolha de tais autores deve-se ao fato de que eles vêm contribuindo com a ressignificação nos cursos de formação de professores(as) de LI. Seus trabalhos apresentam possíveis interrupções de paradigmas modernistas e ocidentais vigentes na e fora da escola. Depreendemos que as problematizações apresentadas pelos citados teóricos têm conduzido os estudantes e educadores a um ensino/aprendizagem mais condizente com suas práticas sociais num mundo que tende a globalização e à incorporação das mídias digitais no dia a dia das sociedades contemporâneas, em vários contextos.

Na explicação de Menezes de Souza (2019), essa mudança não é apenas de natureza epistemológica, conforme salienta: “em vez de falar

³² Não necessariamente nesta ordem.

de coisas, ou de substâncias, nós estamos falando de fluxos. Porém, há também uma mudança ontológica, pois, as coisas mudaram. Ou seja, língua não é mais uma coisa, é um processo” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 245). Na citação anterior, o autor utiliza duas palavras frequentemente empregadas na educação: *epistemologia* e *ontologia*. Estas estão intimamente correlacionadas ao processo de construção de conhecimentos. Fica assim evidenciado que o conceito de “fluxo”, mencionado pelo autor, é de nos notificar que a língua(gem) não é estática, mas sim, dinâmica, e que no processo de interação, os usuários produzem significados contínuos entre os possíveis enunciados que são renegociados em meio às relações de poder.

Nessa lógica, Barros e Takaki (2021) chamam a atenção sobre o conceito de linguagem da perspectiva bakhtiniana. Aqui, a linguagem não deve ser concebida como algo abstrato, mas como atividade social, e que é algo intrínseco à vida humana. O usuário da linguagem ressignifica sua compreensão cada vez que a usa nos encontros com interlocutores, de acordo com suas necessidades que estão localizadas em contextos sociais específicos e que, normalmente apresentam diferenças de interesses. As autoras seguem argumentando que essa interação, na percepção bakhtiniana, é parte integrante da língua e “é constituída pelo fenômeno social da interação verbal efetuada por meio das enunciações que constituem o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social” (BARROS; TAKAKI, 2021, p. 190). Nesse contexto, é importante assinalar que a “relação dialógica” se configura como um dos caminhos possíveis para compreender os processos enunciativos construídos pelo sujeito nos discursos que daí emergem.

Ainda, Barros e Takaki (2021) salientam que na interpretação bakhtiniana, peculiaridades como os aspectos sociais de valores que constituem o enunciado em decorrência o uso da língua(gem) em determinada circunstância, não podem ser considerados um “processo monocultural”, prática, esta, de caráter eurocêntrico. O eurocentrismo parte de um paradigma de vida que impõe normas pautadas na branquitude, na classe social mais elevada, na cristandade, na heterossexualidade e marginaliza línguas, culturas e práticas diárias dos grupos sociais que não se enquadram a essa visão etno(ego)cêntrica e colonizadora. Ainda de acordo com as autoras, em razão da capacidade humana que os sujeitos possuem de manifestar suas ideias, opiniões e, sobretudo de produzir significados, que lhes façam sentido não pode ser concebida como um fenômeno estático, neutro, homogêneo, tampouco transparente.

Diante dessa percepção, arrolamos visões de formação linguística crítica já publicadas que possibilitam expandir a consciência crítica de interessados na reconstrução de projeto de sociedade mais justa do ponto de vista social, histórico, uma temática antiga e, ao mesmo tempo, emergente.

2. Educação crítica em língua inglesa: aprendendo com Monte Mór e Souza

Logicamente, a globalização é fruto constante da transformação fomentada pelo advento da *web 2.0*, o que consequentemente tem mudado de forma brusca o modo de viver de muitas pessoas. Nesse sentido, os textos passaram a angariar novos atributos em decorrência da inquestionável movimentação de imigrantes, de fluxos de recursos e capitais, bens culturais, comunicação e informação. Destarte, essas implicações vêm atreladas a um conjunto complexo de significados especialmente em espaços urbanos, os quais acabam por afetar os rurais.

De fato, estamos lidando com textos multimodais caracterizados pela multiplicidade de linguagens articuladas, e estes são lidos com significações dos variados tipos de contextos. Na visão de Pennycook (2010, p. 16.9), por exemplo, a linguagem é concebida como uma “prática em si, (...) usada em contextos cotidianos de locais de trabalho, salas de aula, tribunais, asilo, encontros médicos, shopping centers, interações culturais populares, e muito mais”.³³ Por esse viés, observa-se, no entanto, que a multimodalidade sempre esteve presente nas culturas de povos originários, a exemplo dos Kashinawá (Cf. MENEZES DE SOUZA, 2008) ou Hunikuin.

Nessa paisagem educacional, enfatizam-se dois pontos: a ampliação de coautorias e a relevância de se criar espaço para que problematizemos a heterogeneidade dos textos trabalhados em sala de aula que, tão frequentemente, mesclam diferentes aspectos semióticos. Por esse viés, nota-se que essas particularidades se mostram como recursos imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem de LI.

Essa nova cultura do aprendizado possibilita o desenvolvimento das múltiplas habilidades em dinamismo, por meio de atividades, ocor-

³³ No original: language is a practice itself (...) used in everyday contexts of workplaces, classrooms, courtrooms, asylum seeker tribunals, medical encounters, shopping centres, popular cultural interactions, and much more.

rendo em ambientes diversificados de manifestações culturais, de movimentos sociais em prol de redução de injustiças. Menezes de Souza (2019) amplia essa discussão argumentando que “não se trata apenas de redistribuir rendas e saberes para atingir a igualdade. É preciso perceber como a existência de muitos grupos sociais excluídos foi negada” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 10-11).

Passos considerados nessa direção caracterizam a educação crítica e devem ser dados porque há pessoas que estão em situação de múltiplas vulnerabilidades. Essa perspectiva não se restringe a um ensino pautado apenas no desenvolvimento de meras habilidades ou competências, mas consiste em uma formação integral, crítica e responsável, que perpassa o tradicionalismo.

À vista disso, no aprendizado da LI, somos bombardeados por infindos questionamentos sobre como promover conceitos de formação dos estudantes, e de que maneiras a língua(gem) pode ser trabalhada levando em consideração sua realidade, na atualidade. Isso porque apesar de vivermos em um mundo contemporâneo, em várias instituições de ensino ainda lidamos com um problema no que corresponde ao processo de formação dos professores de línguas, pois, os cursos de licenciatura ainda apresentam bases ou fundamentos de um padrão de colonialidade, de tendência homogeneizadora, sobretudo de maneira descontextualizada, o que acaba desconsiderando as especificidades que são intrínsecas ao indivíduo–comunitário–coletivo. Conseqüentemente, essa escolha pode limitar a formação do estudante, visto que a formação crítica e reflexiva são fatores imprescindíveis na construção da sua autonomia, conforme ressaltam Menezes de Souza e Monte Mór (2018).

Assim, vemos a importância em promover uma formação crítica dos educandos diante de um currículo que há décadas estabeleceu uma estrutura engessada de viés eurocêntrico nas instituições de ensino, frente às demandas que emergiram na sociedade contemporânea. Diante desse novo paradigma, “as reivindicações por uma educação diferente, diversificada e crítica têm sido cada vez mais expressas/ouvidas. Ao mesmo tempo, o gigante dos ideais conservadores que vinha dormindo parece ter sido despertado”³⁴ (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 446).

³⁴ No original: claims for a different, diversified and critical education have been more and more voiced/heard. At the same time, the giant of conservative ideals that had been sleeping seems to have been awakened.

O que vivenciamos são processos de uma sociedade ainda oprimida pelos opressores sociais, linguísticos, culturais, políticos e econômicos, que mantêm seus protótipos, criando rótulos, arquitetando padrões ultrapassados, e tudo isso acaba privando o sujeito de se libertar das amarras colonizadoras e transformar as relações de poder e sua própria condição de forma coletiva. Destarte, no âmbito educacional e fora dele, muitas das vezes nos deparamos com esse cerceamento da liberdade, ação que impossibilita o estudante de expor suas ideias, concepções sobre um determinado assunto, haja vista que esse sujeito não pode ser concebido como um ser passivo no processo de construção de conhecimento.

Sendo que, se o educador, por influência de padrões impostos pela sociedade, idealiza uma postura estandardizada como algo positivo, o prejuízo é recíproco, uma vez que isso contraria a proposta de uma educação crítica, e os estudantes não “desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2013, p. 58). Com base nesse entendimento, passar a pensar em uma nova atitude na formação de professores, sobretudo no que está relacionado à transformação da realidade, para contemplar uma formação crítica significativa, é indispensável, uma vez que por essa perspectiva se mostra como aliada nesse processo.

Vale a pena recuperar importantes premissas educacionais críticas apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio³⁵, (OCEM), documento este elaborado por Monte Mór e Menezes de Souza (2006), no que tange à formação cidadã de LI. Como preâmbulo, ressaltam os autores

(...) que a elaboração deste documento não pretende trazer “soluções” definitivas para os problemas do ensino em questão. Mas procura trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre – ou expandir o que já vem sendo pensado – e a lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo. (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 87-8)

Nessa perspectiva, o referido documento orienta os estudantes em suas teorias-práticas educativas, assegurando condições para que eles possam ressignificar a formação crítica. Outrossim, é necessário levar em consideração aspectos imprescindíveis nesse processo, como o contexto a

³⁵ O objetivo aqui não é tratar da atual BNCC, tendo em vista que pensamos ser mais produtivo retomar as orientações das OCEM, as quais nos parecem mais condizentes com a proposta deste artigo, sem desqualificar o primeiro documento.

partir do qual o estudante se insere, seus valores, visões de mundo e ações que ultrapassam o nível individual, pois tais ações estão atreladas aos discursos das comunidades nas quais eles/elas transitam. Essa premissa é fundamental para a educação de natureza crítica com a língua inglesa, em concordância com as OCEM-LE (2006).

Na ocasião, conforme assinalam Menezes de Souza e Monte Mór (2006), o documento é composto de epistemologias que apontam orientações e possíveis adaptações em determinados contextos para que os profissionais atuantes de várias língua(gens) possam revisitar suas práticas locais em diálogo com forças globais. Tais esforços pressupõem que eles ministrem a LE de maneira significativa, que contemple as necessidades e interesses diários dos estudantes. O citado documento exemplifica pesquisas em que estudantes da língua(gem) conseguem desenvolver múltiplas habilidades, como seres que interagem na sociedade das diferenças, sobretudo de forma ativa nesse processo criativo e crítico de construção de conhecimentos.

Sobre essa postura, Ribas (2018) acredita que “ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo (...) apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade” (RIBAS, 2018, p. 1790). Vemos, então que desenvolver em nossos estudantes essas potencialidades por meio das variadas possibilidades de aprendizado que emergem na contemporaneidade, em diferentes contextos, é possível. Para tanto, se os professores ressignificarem suas teorias-práticas, assumindo uma nova postura, valorizando as constituições identitárias e mutantes dos estudantes, conduzindo-os a uma postura crítica, maiores chances de transformação poderão ocorrer de forma colaborativa.

Reiterando a observação de uma sociedade heterogênea na atualidade, a reconstrução inerente à formação crítica em LI que tanto contribui para a formação continuada de professores, não pode ser concebida como algo utópico que esteja distante das realidades e dos recursos disponíveis, de modo que

[...] uma formação crítica de professoras/es de língua inglesa deve ter como ponto de partida dois elementos fundamentais: as subjetividades das pessoas que querem se tornar ou que já atuam como professoras/es e os contextos educacionais em que elas/es atuam como estagiárias/os ou como docentes. (PESSOA, 2018, p. 192)

A esse respeito, percebemos que por meio desses elementos elencados por Pessoa (2018) é que há várias possibilidades de nos depararmos com um ensino mais dinâmico, contextualizado, fazendo com que

nossos estudantes assumam uma postura subversiva. Ou seja, aquilo que se opõe à opinião pré-estabelecida, ocidentalizada e padronizada. Essa atitude propicia o educando produzir “novos” questionamentos de significados, em diversos recursos *on-line/off-line*, além de proporcionar a tomada de decisão que emerge na sociedade contemporânea.

Essa perspectiva que visa à valorização da diversidade, um ponto importante na formação crítica em LI, pode, paulatinamente, romper com modelos instaurados pelos padrões eurocêtricos, conforme já exposto. Ressaltamos que essa sugestão vai além de escolhas de métodos, pois procura focalizar a realidade social, histórica e cultural dos estudantes como ponto de partida.

A esse respeito, Kumaravadivelu (2016) acentua que:

Se a comunidade profissional leva a sério a ruptura, se não o desmantelamento, a estrutura de poder hegemônica, ela deve resolver não apenas pensar de outra forma, mas também agir de outra forma [...]. Em outras palavras, apenas mexer no sistema hegemônico existente não funcionará; somente uma ruptura epistemológica fundamental o fará. Para começar a efetivar essa ruptura, a comunidade subalterna deve descongelar e ativar sua capacidade agentiva latente, e se esforçar para derivar um conjunto de ações concertadas, coordenadas e coletivas baseadas não na lógica da colonialidade, mas em uma gramática da decolonialidade³⁶ (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 80-1).

Assim sendo, os profissionais precisam tomar consciência de que o ensino na atualidade requer uma nova atitude, diferente daquela postura que outrora desconsiderava a diversidade, uma vez que hoje a sociedade é composta por sujeitos com diferentes crenças, etnias, raças, história etc. Num amplo sentido, necessitamos romper com o modelo educacional firmado no saber fragmentado, desfocado do contexto, e que ainda vigora hodiernamente. Em outras palavras, no mundo contemporâneo em que vivemos é crucial fazer com que o lugar da crítica seja inserido nos currículos de formação de professores, para contemplar a formação cidadã atualizada dos estudantes de LI.

36 No original: If the professional community is serious about disrupting, if not dismantling, the hegemonic power structure it must resolve not only to think otherwise but also to act otherwise [...]. In other words, merely tinkering with the existing hegemonic system will not work; only a fundamental epistemological rupture will. In order to begin to effect this rupture, the subaltern community has to unfreeze and activate its latent agentive capacity, and strive to derive a set of concerted, coordinated, and collective actions based not on the logic of coloniality but on a grammar of decoloniality.

Como caracteriza Menezes de Souza (2011), é necessário que os profissionais repensem sobre suas teorias-práticas, uma vez que limitar-se à maneira como aprendeu, confiando nos métodos tradicionais, acreditando que seu aluno deve aprender os conceitos apenas sugeridos no material didático, por exemplo, poderá acarretar a imitação de significados por parte dos estudantes, invés de ampliá-los, segundo o que lhes são importantes localmente. Assim, “devemos repensar isso. Enfim, nós estamos lidando com novas formas de fazer sentido, novas formas de vida nesse mundo globalizado e complexo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 280)

Não são poucos os teóricos preocupados com alternativas de educação crítica, que buscam transformar a linearidade e monoculturalidade da construção de conhecimento (exemplo de itens mais fáceis para os mais complexos, de visão única de mundo). Nesse despertar para um ensino mais desafiante e responsivo às diversidades nas sociedades em geral, torna-se fundamental não separar a teoria da prática. Nesse particular, Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16) trabalham com *Praxiologias*, que “são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas (...). O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16).

Nesse alinhamento, entendemos que as epistemologias como ciência do conhecimento estabelecem associação com a prática, então, compreendemos, ainda, que o professor diante de uma formação crítica precisa lidar com duas facetas. Embora pareçam distintas, elas estão intimamente correlacionadas nesse processo de construção de conhecimento, uma vez que a produção de significados compreende nexos sociais, intersubjetivos, cognitivos, habituais, culturais, corporais, espaciais, enfim; um rol de significação dos conceitos multidimensionais e simultâneos que se complementam.

Corroborando essa ideia, Duboc (2018) pressupõe em uma de suas bases, unir “teorias e práticas, de modo a não apenas desconstruir perspectivas e construtos já consolidados (...), mas sim, e, sobretudo, ajudar meu aluno a pensar encaminhamentos possíveis para sua prática pedagógica” (DUBOC, 2018, p. 18). Diante do exposto, exercer essa abordagem crítica é convidativa tanto para os professores que irão lidar com as histórias, culturas e valores dos aprendizes sem impor normas, valores e regras pré-estabelecidas, quanto para os estudantes que terão a

oportunidade de manifestar seus posicionamentos críticos que são intrínsecos à pluralidade conflituosa, por vezes, de vezes.

A esse respeito, vale a pena enfatizar que a perspectiva crítica está imbricada com a noção de granjear instrumentos fundamentais para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicional. (Cf. PENNYCOOK, 2006). O autor concebe a Linguística Aplicada transgressiva como um mecanismo fundamental para tal. A relação intrínseca entre esses fatores mencionados pelo teórico é aqui explicada:

Atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e porque atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é 'pós' para ação e a mudança. (PENNYCOOK, 2006, p. 82)

A concepção sobre a Linguística Aplicada transgressiva expressa por Pennycook (2006) reforça ainda mais nossos argumentos elencados aqui, neste trabalho, sobre um ensino mais contextualizado, que possa enxergar por um viés crítico aspectos que antes eram estigmatizados. Isso traz implicações cruciais para que os professores formadores assumam novas atitudes, contribuindo para a produção crítica de significados dos estudantes de LI. Se, por um lado, a sociedade sofre consequências em virtude de um ensino insatisfatório, um currículo centralizante, de caráter eurocêntrico, por outro, depreendemos que a ideia de trabalhar a língua inglesa atravessando fronteiras e quebrando regras, como testifica Pennycook (2006) pode promover uma educação mais democrática.

Outro horizonte pautado na formação crítica é entendida por Matos (2018) e deve ser constituído de espaços de “reflexão e autorreflexão, proporcionando a (trans)formação das identidades (...) para que os professores (re)criem identidades críticas, permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica” (MATTOS, 2018, p. 32). A autora ainda acrescenta que essa prática conduz os docentes rumo à ampliação da consciência crítica dos discentes. Então, é preciso um esforço coletivo para romper com a ideia e o comportamento de colonizados que foram apagados ao longo de séculos de submissão.

Essa transgressão deve perpassar todas as esferas sociais. Observa-se que temos que lidar com a mazela que não deixa de ser fruto do colonialismo, e que consiste no domínio de um sujeito sobre o outro, de um grupo social sobre outro. Inquestionavelmente, distanciar-se do modelo eurocêntrico e propor uma educação linguística crítica com respaldo nas práticas identitárias e escolares, sobretudo dando ênfase no conhecimento empírico, local e questionador do estudante constitui-se fundamental. Em

prol de uma aprendizagem significativa, uma parte constitutiva de sua formação para que ele possa lidar com alternativas de coexistência com as diferenças e com os impasses diante do mundo globalizado é que tecemos a próxima seção.

3. Letramentos críticos

Vimos que é importante que os envolvidos no processo de construção de conhecimentos reconheçam que as mudanças são necessárias para a construção de um conhecimento mais significativo, uma educação crítica que seja aberta, dinâmica e mais democrática.

No bojo das teorias críticas, é importante destacar o papel da crítica no contexto de formação cidadã atrelada ao ensino e aprendizagem de LE. Monte Mór (2013) salienta que

[...] é inegável que a crítica representa um dos pontos centrais nas propostas educacionais que se constroem segundo as bases das teorias de letramentos e letramentos críticos. A crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e identidades destes), a linguagem e suas modalidades e práticas. (MONTE MÓR, 2013, p. 47-8)

Com base nesse entendimento, Monte Mór (2013) postula que dinamizar as práticas pedagógicas atribuindo sentidos de forma problematizadora e reflexiva é parte constituinte dos letramentos críticos. Estes seguem ganhando espaço com vasta relevância nos diversos campos do conhecimento que ultrapassam o universo acadêmico. A autora caracteriza o sentido ou sentidos de críticos com: fortalecimento da cidadania ativa, que são os compromissos que os envolvidos no processo têm com as comunidades das quais fazem parte; *o meaning making*, imanente à produção de significados, como forma das pessoas lidarem com os dilemas encontrados no cotidiano “quando se sentem imersas em processos que realmente não compreendem; agência diante de insatisfações sociais; e possibilidades ou expectativas de participação aberta e inclusiva” (MONTE MÓR, 2013, p. 20)³⁷

³⁷ No original: when they feel immersed in processes they do not really understand; agency before social dissatisfactions; and possibilities for or expectations of open participation and inclusiveness.

Seguindo esses princípios, Jordão (2014) defende que “o leitor atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos do mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente *extrai* sentidos já conferidos aos textos por outro alguém” (JORDÃO, 2014, p. 199-200). A ressignificação da formação crítica torna-se, portanto, indispensável, porque faz com que por meio dos textos com o qual os sujeitos interagem, envolve-se ativamente suscitando a revisitarem suas práticas em determinado contexto, considerando os desafios encontrados por eles como a valorização de uma formação mais crítica e ativa.

Diante do exposto, inquestionavelmente os letramentos críticos configuram-se como um dos caminhos para romper com obstáculos muitas vezes encontrados na sociedade como um todo, uma vez que preparam os estudantes para se enredarem com pessoas, línguas, culturas e modos de vida que tendem mais ao entrelaçamento por conta da conectividade digital, por exemplo. Tal como Monte Mór (2013) concebe o letramento crítico como um projeto que prima pelo desenvolvimento da formação cidadã, Menezes de Souza (2011) advoga que a ele é atribuída a tarefa de “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie que se torna um objetivo pedagógico atual e premente” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128).

Nesse entendimento, Menezes de Souza (2011) nos convida, também a refletir sobre o papel do letramento crítico, pois para ele, não basta apenas entendê-lo, usar técnicas para “revelar” ou “desvelar” um determinado texto, e tampouco deve ser concebido como algo elementar, uma característica daquilo que não é simples, mas sim, complexo, considerado sob os mais diferentes aspectos. Além disso, em suas palavras, ao passo que ocorre a interação entre o autor e o leitor do texto, nesse processo, ao segundo é atribuída uma incumbência fundamental, qual seja: articular-se “no mundo e com o mundo”, numa percepção freireana. Tendo a consciência desse papel, ambos poderão desenvolver a consciência crítica que tanto apregoam os profissionais que se identificam com perspectivas voltadas para letramentos críticos.

Portanto, “o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto, e as palavras, que o leitor estiver lendo, mas também, (...) aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132). Nesse entendimento, percebemos que aprender a ouvir o “outro”, torna a leitura cada vez mais fascinante e profícua, tendo em vista que existem dois atos concomitantes: o primeiro está relacionado à produção de significados, partindo da ideia

de que esses significados emergem a partir de contexto sócio-histórico do autor, e o segundo, que nós, na condição de leitores também estamos associados ao nosso próprio contexto sócio-histórico, além do significado granjeado por meio do processo de interação nos mais variados contextos (Cf. MENEZES DE SOUZA, 2011). Isso significa que o usuário de LI pode/deve transitar por diversos contextos de significação e perceber as implicações de cada uma dessas ações quanto a quem inclui, quem exclui, se isso beneficia os grupos mais vulneráveis, se reforça hábitos capitalistas, só para citar alguns exemplos de problematização, uma ilustração fundamental na formação em LI.

No âmbito da formação crítica (para além do mero ensino e aprendizagem) de LE, entendemos que esta demanda cada vez mais sensibilidades, habilidades, estudos atualizados, redes de parcerias de projetos e pesquisas por parte dos professores/docentes/pesquisadores que atuam nessa área. No horizonte, a promoção de um ensino mais contextualizado, um ensino que não leve em consideração apenas eventos de natureza comunicativa, mas que possa abordar o lado crítico e reflexivo do indivíduo em sua coletividade é defendida por teóricos já aqui citados, dentre outros.

O letramento crítico “tem o potencial de encurtar a distância entre o forte contraste entre quem tem e quem não tem, reduzindo os impactos da desigualdade social, que são os produtos da exploração do capitalismo”³⁸ (TAKAKI, 2021, p. 642). Como se pode observar, trata-se de uma proposta, que foge aos padrões impostos pela sociedade; o letramento crítico prima pelos interesses de um bem comum na coletividade, pelas diferenças e semelhanças, pelas mais variadas oportunidades na contemporaneidade, sem discriminar determinados fatores, quer sejam as especificidades atinentes à raça, etnia, sexualidade, idade, religião etc. Um dos compromissos dessa proposição é respeitar a diversidade e atuar no combate à violência pluralizada. Entendemos que essa postura é extremamente educacional e deveria ser crucial não somente na formação em LI, como em qualquer outra língua.

Evidencia-se, assim, que pessoas estão cada vez mais acessando e usufruindo das ferramentas digitais e virtuais para realizar diferentes atividades de sua vida cotidiana. De fato, há paradigmas que precisam ser

³⁸ No original: critical literacy, in this expanded way, has the potential to shorten the distance between the have and have-nots and reduce the impact of social inequities, which are the products of the exploration of capitalism.

rompidos a despeito do desprovimento de condições, equipamentos com manutenção e investimento na formação continuada e atualizada de professores, por parte das autoridades na grande maioria dos contextos brasileiros. Por isso, dentro de todo este contexto, aumentam cada vez mais os desafios de se tornar um professor de LI na atualidade, uma vez que os estudantes estão cada vez mais avessos às aulas estruturais e engessadas por conteúdos simplesmente gramaticais e alheios aos contextos sociais.

Dessa maneira, é importante que os professores fujam do tradicionalismo e passem a reavaliar suas práticas pedagógicas e passem a utilizar esses recursos multimodais, acompanhando, assim, as mudanças históricas que pedem “novas” práticas sociais e colaborativas. Tendo em vista que o professor possui um papel importante na vida do estudante, pois ele que media o processo, destacamos a valorização do reconhecimento da *autocrítica* ou *reflexividade* (TAKAKI, 2019).

Argumentamos que a formação crítica em LI está voltada ao bem coletivo, legitimando aspectos indispensáveis, e que se fazem pertinentes no que tange uma educação mais humanitária, que possibilita ao indivíduo refletir sobre seu verdadeiro papel na sociedade, levando em consideração suas limitações e possibilidades em conjunto com seus interlocutores.

Agir de forma educacional, nessa perspectiva, implica trazer à baila as especificidades do “outro”. Isso é parte integrante da construção de conhecimentos nesse processo, haja vista que o “outro” ensina outros sobre o que ele/ela pratica em seus cotidianos. Precisamos levar isso em consideração porque faz parte da reconstrução da aula de LI para os tempos hodiernos.

4. Interculturalidade no ensino de Língua Inglesa

Uma atitude intercultural é defendida por teóricos como Duarte, Santos e Lima (2011), Siqueira (2008–2011; 2021) e Alves (2015), como um atributo essencial no ensino de línguas. Nesse sentido, Duarte, Santos e Lima (2011) reconhecem que é importante favorecer e incentivar o ensino intercultural dos estudantes, sendo que essa atitude não se limita a apenas torná-los “falantes da nova língua, mas também sujeitos capazes de compreender e aceitar as diferenças e a complexidade identitária do outro, evitando os estereótipos provenientes de uma percepção de identidade unilateral” (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2011, p. 296).

Em outras palavras, a interculturalidade embora seja um desafio latente em uma sociedade globalizada, configura-se como uma necessidade para tentarmos interromper com as tendências homogeneizadoras que chegam de vertentes do Norte global, isto é, de grupos elitistas e mantenedores do poder. Convém destacar que no contexto educacional, essa proposta pedagógica, na concepção de Duarte, Santos e Lima (2011) opera no sentido de ajudar o estudante a respeitar as especificidades do outro, como suas crenças, valores, comportamentos que, por mais que sejam radicalmente distintas das suas, são intrínsecas nas relações humanas. O respeito em si não basta, pois, buscar diálogos com as pessoas que pensam e agem diferentemente é um pressuposto do trabalho intercultural, que segue com aspectos críticos, dinâmicos e situados.

O trabalho intercultural, assim como a perspectiva de letramentos críticos, vai muito além do mero ensino de línguas, problematiza o paradigma apenas estrutural da língua. A perspectiva inclusiva e prevista aqui, contando com o reconhecimento não somente da cultura dos aprendizes, mas em constante interligação com a cultura, língua e maneiras de existir e agir no mundo, atinentes ao outro. Isso não quer dizer que a interculturalidade configura uma divisão entre as culturas, cada qual com suas festividades, gastronomias, roupagens etc.; pelo contrário, a atitude intercultural, ou transcultural, como preferimos, requer pré-disposição para se transformar na visitação da cultura do outro e modificar o outro.

Esse trabalho está muito próximo ao que Freire (2013) vivenciou e nos ensinou em sua trajetória como educador, ou seja, a capacidade dos sujeitos de serem emancipados em conjunto e não individualmente, o que pressupõe considerações de princípios e ações rediscutidas constantemente em direção à cidadania educacional, mais participativa e justa. Alves (2015) argumenta que é indispensável o relacionamento intercultural no ensino de LI, pois desta forma, envolve o estudante de forma objetiva e natural, e isso acaba se tornando recíproco. Destarte, a autora infere que essa perspectiva intercultural “surge para contemplar a multiplicidade de culturas nos diversos contextos globais” (ALVES, 2015, p. 80). Então vemos que é nessa perspectiva que é atribuída uma revisão de sentido relativo às práticas pedagógicas no que tange à formação de professores de línguas.

É no sentido de desenvolver o respeito e aceitação a outras culturas que Siqueira (2011) realça a importância do professor trabalhar aspectos inerentes à cultura, ideologias diversas trazidas pelos estudantes, suas experiências e realidades peculiares. Cabe aqui salientar que esse

fazer implica a promoção de condições e relações fazendo com que eles se sintam envolvidos na língua(gem) e tenham cada vez mais interesse em aprendê-la. Outro parecer comum, é que eles precisam tomar consciência de que a língua(gem) não pertence só aos nativos, mas que também pode ser aprendida por todos, independentemente da realidade social de cada um. Consequentemente, é fundamental que exista a vinculação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com temas sociais relevantes para os estudantes, respeitando os seus anseios e necessidades e ao mesmo tempo pondo em xeque suas visões frente aos interesses interculturais coletivos.

No entanto, Siqueira (2008) chama atenção para o fato de que muito se comenta sobre formar estudantes que reconheçam as diferenças no mundo que os cercam, “mas quem forma o professor? Quem atesta a sua competência intercultural? (...) antes de chegarmos no aluno, há o compromisso de termos (ou formarmos) docentes interculturais competentes” (SIQUEIRA, 2008, p. 116). Nesse sentido, a atitude intercultural requer mais pesquisas em contextos de sala de aula de inglês, por exemplo.

A atitude intercultural abrange a capacidade de se interessar pela cultura e língua do outro, por mais leituras, por mais redes de contatos com diferentes pessoas. Como consequência disso, emergem discussões, relações e proposição de estratégias para objetivos em comum, acenando para menores desigualdades sociais. É sabido que há grande evasão nos cursos de língua inglesa e essa orientação intercultural pode fazer os estudantes de inglês se manterem conectados e terem experiência prazerosa e não apenas ideológica nas trajetórias de suas formações. Já que em diversos contextos a língua inglesa é tida como uma língua imprescindível, e diante do atual cenário, o aprendiz tem a oportunidade de se desenvolver socialmente e conquistar igualdade de oportunidades de acesso em vários espaços que transita (Cf. SIQUEIRA, 2021).

Considerando que o ensino e aprendizagem é um processo inacabado, conflituoso, que se desenvolve a partir das próprias práticas dos sujeitos, devemos considerar que os professores e estudantes constroem significados na medida em que interagem entre si. Esse dialogismo aproxima do conceito de linguagem bakhtiniano, anteriormente exposto, e pode/deve ser constante para uma educação linguística crítica de natureza intercultural. Entendemos que esses pressupostos e conceitos postulados pelos autores não apagam a ideia de ensino tradicional de natureza eurocêntrica, mas contribuem sobremaneira para valorizar as peculiaridades

que fazem parte do cotidiano dos sujeitos em suas comunidades, e estas enriquecem os programas e as coautorias críticas, criativas e interculturais de sentido em sala de aula.

5. Considerações finais

Nesse horizonte epistemológico, a partir das diversas contribuições trazidas pelos estudiosos do campo da Linguística Aplicada, percebemos o quanto é crucial trabalhar com aspectos inerentes às variadas formas de se produzir significados no processo de formação de professores para atuarem no ensino de línguas. Peculiaridades como o viés crítico e uma atitude intercultural, configuram-se como fatores cruciais para desenvolver nos sujeitos a tomada de decisões mais informadas, críticas e interculturalmente sensíveis que (in)surgem na sociedade contemporânea.

Diante das concepções apresentadas pelos teóricos elencados nesse trabalho, faz-se necessário que os profissionais que irão atuar ou que já atuam no ensino de LI assumam uma postura renovada, levando em consideração a diversidade, pois o reconhecimento de que a sociedade é composta das mais variadas histórias, raças, crenças e etnias, gêneros, etc. em tensões de poder está ganhando visibilidade.

Mas para isso, é necessário além da aptidão, termos empatia produtiva (mas não necessariamente harmônica por conta das heterogeneidades) para transformar nossos relacionamentos. Dessa maneira, há uma emergência de se promover uma educação linguística crítica considerando fatores intrínsecos no contexto em que o estudante está inserido. Se os profissionais (re)significam suas teorias-práticas, com possibilidades a atribuir significados outros mediante suas convivências com as diferenças, a formação de si e do outro valerá a pena.

Então, depreendemos que as contribuições apresentadas pelos teóricos trazidos nesse trabalho são pertinentes e válidas nesse universo de construção de conhecimentos com vistas à reconstrução de uma educação mais humanitária, problematizadora de si e transformativa, sem dúvida um legado freireano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, P. C. R. *O Ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: A visão de professores formadores*. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, 2015. 230p.

BRASIL/SEMTEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BARROS, A. L. E. C.; TAKAKI, N. H. A linguagem sob a perspectiva Bakhtiniana. In: SILUS, A.; CHAVES, A.S.; PINTO, M.L. (Org.). *Diálogos sobre discurso – arte(s), mídias e práticas sociais*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 189-210 (v. 1)

DUARTE, Daniela M.; SANTOS, Keila M.; LIMA, Diógenes C. O professor frente aos dilemas da abordagem de Aspectos culturais na aula de língua inglesa: A interculturalidade em discussão. *Revista de Letras da UESB*. v. 3, n. 1, p. 295-308, Vitória da Conquista, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3573>. Acesso em: 12 out. 2021.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo-SP: Parábola, 2018. p. 11-24

FREIRE P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2013.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

MATTOS, A. M. de A. Rinoceronte e o mundo uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo-SP: Parábola, 2018. p. 25-38

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO *et al.* (Eds). *Formação “Desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-58

_____. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019b.

_____; MÓR, W. M. Still Critique?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 445-50, 2018.

_____. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco, 2011b. p. 128-40

_____. The ecology of writing among the Kashinawá: indigenous multimodality in Brazil. In: CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. New York: Routledge, 2008, p. 73-95.

MONTE-MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, p. 1-18, 2008.

_____. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E.S.; BUZATO, M.E.K. (Orgs). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-46

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas-SP: Pontes, 2013b. p. 31-50

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics* 33(2). p. 1-18, 2010.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84

PESSOA R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo-SP: Parábola, 2018. p. 185-98

_____; DA SILVA, K. A.; DE FREITAS, C. C. Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica. In: PESSOA, R.R.; DA SILVA, K.A.; DE FREITAS, C.C. *Praxiologias do Brasil Central Floradas de educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. 238p

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. *Domínios de Lingu@gem*, v. 12, n. 3, p. 1784-824, 21, set. 2018.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D.C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: converse com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 81-93

_____. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística. Instituto de Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. 358f.

_____. Critical Pedagogy and Language Education: Hearing the Voices of Brazilian Teachers of English. *Education Sciences*. 11(5):235, 2021. doi:10.3390/educsci11050235.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da autocrítica nos letramentos. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (Orgs) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. Campinas: Pontes, 2019. p. 197-216

_____. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 627-55, 2021. Abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/s3QdfLSLB4xkCTwXQFQn79f/abstract/?lang=en>. Acesso em: 12 out. 2021.

**GLOSSÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA
NA CIDADE DE VILA NOVADOS MARTÍRIOS-MA:
UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA³⁹**

Bruna Sousa dos Santos (UEMASUL)

brunasantos.201714499@uemasul.edu.br

Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)

sonianogueira@uemasul.edu.br

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre o uso dos glossários no livro didático do Ensino Fundamental, especificamente, no 9º ano, nos textos e atividades para identificação de antonímia e sinonímia. O glossário no livro didático nas aulas de português é fundamental para que o aluno identifique e compreenda a significação das palavras dos textos e das atividades propostas no livro adotado em uma escola pública na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA que, também, enfatizam a antonímia e sinonímia. Além disso, analisar as abordagens da sinonímia e antonímia no *corpus*, o livro “Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Balthasar e Goulart (2018), do 9º ano, que enfatizará o ensino de semântica, ressaltando a sua importância para que o aluno saiba os significados das palavras e seu sentido em determinado contexto. Desse modo, a base teórica está centrada em Abrahão (2018); Bechara (2004); Cançado (2012); Marques (2001) e Ullmann (1964), que instituíram estudos semânticos. Nesta pesquisa, adota-se como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa com pesquisa documental. Então, a relevância em estimular o uso dos glossários na sala de aula faz com que a identificação de antonímia e sinonímia faça parte do ensino-aprendizagem do aluno. Ficou evidenciado, com os resultados obtidos deste trabalho, que o glossário, por meio dos tipos de textos e gêneros textuais do material didático analisado, tem a oferecer muito em questão de conhecimento. E deve ser ensinado como algo de grande valor e significado. Sendo esta uma das imprescindíveis formas de os alunos compreenderem de forma objetiva um conteúdo indispensável.

Palavras-chave:

Glossário. Livro Didático. Semântica da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the use of glossaries in elementary school textbooks, specifically, in the 9th grade, in texts and activities for identifying antonymy and synonymy. The glossary in the textbook in Portuguese classes is essential for the student to identify and understand the meaning of the words in the texts and the activities proposed in the book adopted in a public school in the city of Vila Nova dos Martírios-MA

³⁹ Trabalho apresentado na XVI Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa, de 5 de novembro de 2021.

that also emphasizes antonymy and synonymy. Furthermore, analyze synonymy and antonymy approaches in the *corpus*, the textbook “Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, by Balthasar and Goulart (2018), 9th grade, will emphasize the teaching of semantics, highlight its importance for the student to know the meanings of words and their meaning in a given context. Thus, the theoretical basis centered on Abrahão (2018); Bechara (2004); Cançado (2012); Marques (2001) and Ullmann (1964), are authors who established semantic studies. In this research, the methodological procedures are the qualitative approach with documental research. Therefore, the drive to encourage the use of glossaries in the classroom makes the identification of antonymy and synonymy part of the student’s teaching and learning. Through the results obtained, it was evident that the glossary, through the text types and text genres of the analyzed teaching material, has a lot to offer in terms of knowledge. And should be taught as something of great value and meaning. This being one of the essential way for students to, objectively, understand an indispensable content.

Keywords:

Glossary. Textbook. Semantics of the Portuguese Language.

1. Introdução

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o uso didático do glossário no Ensino Fundamental e a relevância de aplicá-lo com abordagem semântica nos textos e atividades para identificação de antonímia e sinonímia. A pesquisa faz parte de Iniciação Científica do projeto Fape-ma-Cidades “Estudo da Semântica em material didático contendo registro do patrimônio cultural e da memória dos cooperados da Cooperativa dos Açaizeiros da Região Tocantina – Cooaçaí, sediada na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA”, pela orientação da Prof^a Dr^a Sônia Maria Nogueira. Portanto, da linha de pesquisa “Linguagem, memória e ensino”, do grupo de estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA/UEMASUL.

O glossário no livro didático nas aulas de Português é fundamental para que o aluno identifique e compreenda a significação das palavras dos textos e das atividades propostas no livro que, também, enfatizam a antonímia e sinonímia. O ensino de semântica é importante para que o aluno saiba os significados das palavras e seu sentido em determinado contexto. Então, a relevância em verificar as atividades propostas com o uso dos glossários no livro didático na sala de aula faz com que a identificação de antonímia e sinonímia faça parte do ensino-aprendizagem do aluno.

Desse modo, a base teórica está centrada em Abrahão (2018); Bechara (2004); Cançado (2012); Marques (2001) e Ullmann (1964), que instituíram estudos semânticos. O *corpus* é o livro “Singular & Plural:

Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”, de Balthasar e Goulart (2018), do 9º ano, contendo o selo do Plano Nacional do Livro Didático–PNLD, com vigência de 2020 a 2023, ou seja, correspondem a quatro anos de uso na escola pública no ensino fundamental anos finais na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA.

Portanto, o glossário no livro didático é primordial para a compreensão textual e atividades propostas, especificamente de sinonímia e antonímia. Diante disso, a pergunta norteadora é: O uso do glossário no livro didático e o estudo da semântica favorecem a compreensão textual no processo ensino–aprendizagem? Desse modo, será possível identificar os gêneros textuais nos quais aparecem os glossários do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, adotado em uma escola pública na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA; verificar as atividades propostas com o uso dos glossários no corpus e analisar as abordagens da sinonímia e antonímia no corpus como objetivos específicos.

Nesta pesquisa, adota-se, como procedimentos metodológicos, a abordagem qualitativa, com pesquisa documental, visto que Gil (2008) afirma que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo assim, o processo desta pesquisa envolve as seguintes etapas como: levantamento teórico; leitura e análise do livro didático do 9º ano. Na análise, especificamente os glossários, sinonímia e antonímia. Com isso, este texto possui três seções, divididas em subseções: Glossários, Sinonímia e Antonímia: relações semânticas entre as palavras; Semântica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no 9º ano e Análise do livro didático: glossários, sinonímia e antonímia. Além das considerações finais. A semântica será conceituada por alguns autores na seção seguinte.

2. Glossários, Sinonímia e Antonímia: relações semânticas entre as palavras

O livro didático é um instrumento que deve ser usado, conscientemente, pelo professor. Com isso, a apresentação do glossário, para estudo das palavras e compreensão dos textos estudados em sala de aula, é um fator importante para o ensino-aprendizagem. Além disso, habituar os alunos a identificarem os significados das palavras e conduzir os estudos ao ensino de sinonímia e antonímia, orienta à uma fixação de aprendiza-

gem, sendo relevante para o estudo. A seguir, a subseção glossários para conhecimento teórico.

2.1. Glossários

O uso do glossário no livro didático auxilia na compreensão do aluno para com o texto apresentado em sala de aula. Dessa forma:

O glossário registra o léxico de uma língua, isto é, o conjunto de palavras do texto e por meio das palavras o léxico armazena todos os conceitos, sentidos e usos que podem ser expressos nesta língua com os vocábulos de que ela dispõe, correspondendo ao valor sinonímico da palavra. (BUNZEN, 2021, p. 2)

Como Ullmann (1964) conceitua:

No entanto, é perfeitamente verdade que a absoluta sinonímia vem contra o nosso modo habitual de considerar a linguagem. Quando vemos palavras diferentes, supomos que deve haver também alguma diferença no significado, e, na vasta maioria dos casos, há de facto uma distinção, muito embora ela possa ser difícil de formular. (ULLMANN, 1964, p. 294)

Então, o propósito do glossário em propor a explanação de termos pertencentes aos textos apresentados perante a sala de aula ocasiona a apresentação da estrutura da semântica, ligando a sinonímia e antonímia.

2.2. Sinonímia

Considerando a semântica como ponto essencial do estudo das manifestações linguísticas do significado, traçando a linha divisória entre significado e sentido, fundamentando o conjunto de traços de significado culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, Ferrarezi Jr. (2008) afirma:

A semântica, necessariamente, será um estudo que se relaciona com os fatos culturais representados pela língua natural. O trabalho da semântica, portanto, pode ser definido como o estudo que visa demonstrar de que diferentes formas os sistemas linguísticos conseguem, com seus instrumentos próprios, fazer uso de sentidos para ativar significados num processo de representação do mundo e seus eventos no qual esses sistemas linguísticos são intermediários. (FERRAREZI JR., 2008, p. 22)

Dessa maneira, entende-se que com a semântica é possível identificar as diferentes formas de associação de palavras com seus sentidos, permitindo que os falantes criem representações de mundos a que se refe-

rem, podendo compreender como os sentidos se constituem e como eles são associados às palavras.

Com a constante mudança das palavras, a semântica determina esse contato de assimilação e significação das palavras. Ullmann (1964) afirma:

Cada ser jovem tem que aprender de novo. É do conhecimento geral que as crianças se enganam muitas vezes no significado das palavras. Na maioria dos casos, esses erros serão corrigidos antes que possam ir longe demais; mas se por qualquer razão isso não acontece, terá lugar uma mudança semântica no uso da nova geração. (ULLMANN, 1964, p. 402)

Dessa forma, sendo primordial o conhecimento por meio da semântica com relação aos sentidos das palavras e seus respectivos significados, para que, desta maneira, o aluno esteja atento à devida compreensão de textos apresentados em sala de aula. Por sua vez, “os sentidos (que são as manifestações linguísticas do significado) podem ser definidos como as pontes que fazem ligação entre os sinais mais próprios da língua”, ou seja, cada sentido é composto por um conjunto de traços de significados (FERRAREZI JR. 2008, p. 22).

Há palavras que “possuem *valor sinonímico*, mas que precisam ser bem compreendidas, porque não são termos sinônimos”. (ABRAHÃO, 2018, p. 122). Portanto, Cançado (2012) afirma que, ao analisar a sinonímia:

Não é possível pensar em sinonímia de palavras fora do contexto em que essas são empregadas. Ainda, na maioria dos casos, pode-se dizer apenas que existe uma sinonímia baseada somente no significado conceitual da palavra, sem se levar em conta o estilo, as associações sociais ou dialetais, ou mesmo os registros. (CANÇADO, 2012, p. 42)

Pelo fato de as palavras com significados semelhantes estarem intimamente associadas umas com as outras, uma mudança em uma delas pode originar uma modificação ou em várias outras.

2.3. Antonímia

Sobre o ensino da antonímia, é que qualquer palavra pode ser colocada em oposição à outra, conforme o contexto em que aparece. Abrahão (2018) considera que

[...] Se observarmos as palavras em seu uso, veremos que elas adquirem matizes de sentido diferenciados, cargas semânticas diversas, especializações conforme o dialeto, enfim, raramente duas palavras encontram-se com o mesmo sentido (sinonímia) ou em oposição (antonímia) em todos

os contextos. Por isso é difícil dizer que uma palavra seja antônima de outra ou que uma palavra seja sinônima de outra. (ABRAHÃO, 2018, p. 120).

A antonímia está ligada à relação entre as palavras de significado oposto. Entretanto, Cançado (2012) afirma:

Apenas essa definição não é suficiente, visto que os sentidos das palavras podem se opor de várias formas, ou mesmo, que existem palavras que nem têm um oposto verdadeiro. Por exemplo, quente não faz oposição a frio de uma mesma maneira que vender opõe-se a comprar; ou alta não faz oposição a baixo de uma mesma maneira que morto opõe-se a vivo. (CANÇADO, 2012, p. 45)

Com isso, a antonímia, sendo o contrário, consiste em “fenômenos de antonímia, tomados como um tipo de diferença semântica por incompatibilidade de componentes (aberto/fechado, sussurrar/gritar, menino/menina)” (MARQUES, 2001, p. 55).

Diante dessas constatações, é essencial que os professores questionem as significações das palavras, bem como os exercícios que solicitem substituição de sinônimos e/ou antônimos em frases soltas nos manuais didáticos. Além de estimular o aluno na produção e interpretação de textos com o auxílio do glossário, por isso, para Marques (2001, p. 15), os estudos semânticos não foram, ainda, amplamente estudados devido à falta de um conceito “preciso, consensual e abrangente do que seja semântica”. Para a autora, todas as definições de semântica e delimitações a respeito do seu objeto de estudo são parciais e insuficientes.

A seguir, conforme a Base Nacional Curricular, a apresentação da semântica e de que maneira deve ser aplicada em sala de aula.

3. Semântica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa no 9º ano

A importância de poder usufruir de todo o conteúdo apresentado no livro didático, enfatizando a leitura e compreensão textual, é relevante para que se possa identificar as dificuldades apresentadas, porquanto o PNLD (BRASIL, 2014, p. 6) designa que, “ainda que o livro didático seja um apoio valioso para professores e alunos, os diversos materiais distribuídos por ele e pelo PNBE são igualmente importantes aos professores”, auxiliando-os no exercício diário de levar os alunos à leitura proficiente e à reflexão crítica. O acesso ao conjunto de materiais de leitura e pesquisa distribuídos pelo MEC pode proporcionar aos

professores e aos alunos a ampliação de seus conhecimentos sistematizados e levá-los a experiências de aprendizagem significativas.

A BNCC de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p. 16-17) reflete que é “primordial contextualizar dos conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos”, e, além disso, conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 15)

A semântica, no eixo de objeto de conhecimento da BNCC de Língua Portuguesa, mostra que se deve utilizar, ao produzir texto, “recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual”. (BRASIL, 2017, p. 190). A apresentação da semântica na BNCC para o 9º ano não é apresentada no campo de atuação.

A seção, a seguir, constituirá na análise do livro didático do 9º ano do ensino fundamental adotado em uma escola pública da cidade de Vila Nova dos Martírios, apresentando os glossários, sinonímia e antonímia.

4. Análise do livro didático: glossários, sinonímia e antonímia

A semântica se caracteriza como a ciência que estuda os significados das palavras e compreender acerca desses significados é importante para o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem do tema proposto por meio de glossários no livro didático caracteriza a presença da sinonímia e antonímia, marcando a significação das palavras, uma vez que uma abordagem dessa forma favorece o aluno do Ensino Fundamental para compreensão textual e semântica:

Significado de uma forma linguística é o uso, ou seja, o seu emprego de acordo com os estímulos que a condicionam e as respostas ou reações, verbais e não-verbais, adequadas as circunstâncias, finalidades e condições em que é utilizada. (MARQUES, 2001, p. 19)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Contudo, a semântica dedica-se ao estudo das distintas mudanças de significado que as palavras podem ter dentro de diferentes contextos, ou seja,

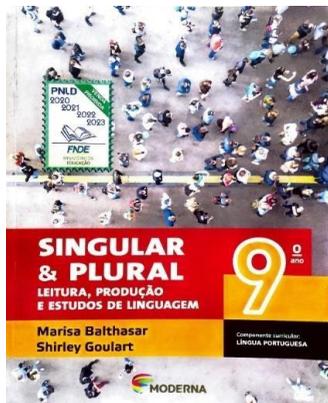
Tem por objetivo explicar o sentido da mensagem que está sendo transmitida. A análise semântica poderá ser feita pela explicação da mensagem e por meio do olhar atento ao texto completo ou através das palavras que estão compondo a oração”. (LIMA, 2019, p. 2)

Em relação ao *corpus*, “Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudo de Linguagem”, 9º ano, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, 3ª edição, de 2018, adotado na Escola Municipal José de Ribamar Fiquene, foram analisados os conteúdos que expõem a teoria Semântica.

A utilização do livro didático no processo educativo “representa uma modificação de comportamento que surge como resultado da experiência, do uso ou do exercício adequado ao nível de maturação do educando”, dessa maneira, permitindo um rendimento considerado favorável, permitindo uma evolução mais acelerada para com a compreensão do que se é exposto em sala de aula. (MEC COLTED *et al.*, 1970, p. 32).

A apresentação do conteúdo semântico envolve ter acesso a mais informações associadas a fenômenos linguísticos geradores de sinonímia e antonímia, para que o aluno do ensino fundamental não tenha dificuldades na compreensão textual. Na Figura 1, apresentamos a capa:

Figura 1: Capa “Singular & Plural” de Língua Portuguesa.



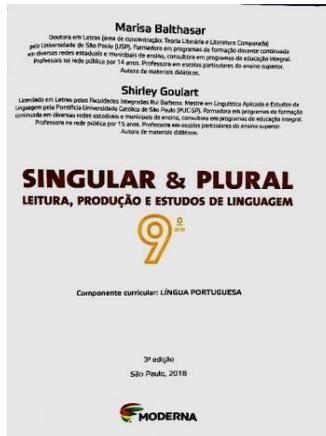
Fonte: Balthasar e Goulart (2018).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O livro traz em sua capa, mostrada na Figura 1, diversas pessoas em um determinado local na rua. Nota-se que a maioria delas estão com um celular em mãos, filmando algo bem chamativo que tiraram suas atenções. A capa apresenta, ainda, um jogo de cores e possui o selo do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, que possui a vigência de 2020 a 2023, ou seja, correspondem a quatro anos de uso na escola pública no ensino fundamental anos finais.

No verso da capa, consta um texto direcionado aos estudantes, uma Apresentação, conscientizando-os na conservação e bom uso do material, para que, no ato da devolução, o livro esteja com uma boa qualidade para o próximo que irá utilizá-lo. Na Figura 2, temos a segunda capa:

Figura 2: Segunda capa do livro de Língua Portuguesa.



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 01).

Na segunda capa, consta o título do livro e o ano indicado, além disso, traz informações sobre a formação acadêmica dos autores. As autoras responsáveis são:

Marisa Balthasar, doutora em Letras (área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP). Formada em programas de formação docente continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino, consultora em programas de educação integral. Professora na rede pública por 14 anos. Professora em escolas particulares do ensino superior. Autora de materiais didáticos. E Shirley Goulart, licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Formadora em

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

programas de formação continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino, consultora em programas de educação integral. Professora na rede pública por 15 anos. Professora em escolas, particulares do ensino superior. Autora de materiais didáticos. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 1)

Na Figura 3, observa-se o sumário:

Figura 3: Sumário do livro de Língua Portuguesa.

Sumário	
Unidade 1	13
Capítulo 1 – A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de fake news	14
Letras	15
Atividade 1 – Falso news e “fake news”	15
Geografia de Atividade 1, de Yara, Fabiano	16
Produção de texto	17
Conteúdo a seguir – Respostas	21
Atividade 1 – A veracidade em contextos contemporâneos	21
Nota para quem estiver lendo este livro	21
Atividade 2 – Contrastando diferentes informações	25
A Tabela de Traz para quem estiver lendo este livro	25
Atividade 3 – Comparando informações	32
Produção de texto	33
Atividade	37
Capítulo 2 – Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea	38
Letras	41
Tema 1: Felipe de Alca Vieira	41
Tema 2: Uma letra para mudar o mundo de Alca Vieira	47
Calvina	55
Capítulo 3 – Períodos compostos por subordinação I	56
Tópico 1: Período composto por coordenação e por subordinação	56
Tópico 2: Orações subordinadas substantivas	58
Tópico 3: Oração subordinada substantiva subjetiva	59
Tópico 4: Oração subordinada substantiva predicativa	60
Tópico 5: Oração subordinada substantiva apositiva	61
Tópico 6: Oração subordinada substantiva objetiva direta	62
Tópico 7: Oração subordinada substantiva objetiva indireta	63
Tópico 8: Oração subordinada substantiva completiva nominal	64
Tópico 9: Oração subordinada substantiva reduzida	65
Atividade	66
Unidade 2	69
Capítulo 4 – Adolescência e sexualidade	70
Letras	71
Atividade 1 – Letra colaborativa: Sexualidade e promoção de saúde entre os jovens	72
Curso Humanas, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e educadores, de Maria Helena Campos et al.	73
Atividade 2 – Letra e mais de conversa: Sexualidade e saúde	77
Tema 1: Brasil sem taxa de gravidez no adolescência: o caso de Catarina	78
Tema 2: Adolescentes: fazemos sexo assim? Não sei mais nada, de Jéssica de Souza	81
Tema 3: O que é o HPV, que coisa molinha da população jovem brasileira, de Lúcia	82
Produção de texto	83
Conteúdo a seguir – Respostas	87
Atividade 1 – O que é adolescência	88
Atividade 2 – Recursos textuais – assuntos e generalizando informações	88
Atividade 3 – Simetria de informações	90
Atividade 4 – A generalização está nos sentidos	91
Produção de texto	95
Capítulo 5 – Práticas de leitura com romance juvenil	100
Letras	101
Tema 1: Capítulo 10, de Alca Vieira	101
Tema 2: Felipe de Alca Vieira	103
Atividade de leitura e criação – Produção de textos inspirados no estilo de Alca Vieira	103
Atividade de Alca Vieira para mudar o mundo e outras coisas	108
Calvina	112
Capítulo 6 – Períodos compostos por subordinação II	115
Tópico 10: Orações subordinadas adverbiais	115
Oração subordinada adverbial negativa e restritiva	116
Oração subordinada adverbial reduzida	116
Tópico 11: Orações subordinadas adverbiais	119
Oração subordinada adverbial temporal	120
Oração subordinada adverbial condicional	121
Oração subordinada adverbial concessiva	121
Atividade	127

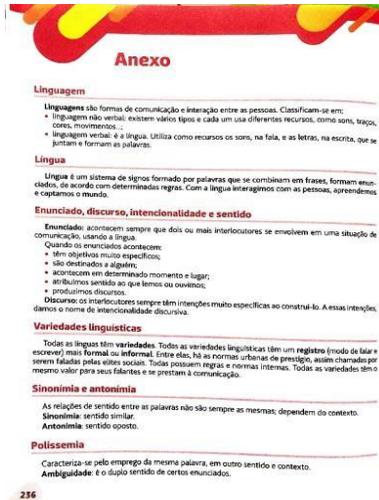
Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 8-9).

O sumário traz a divisão do livro e seus respectivos conteúdos e este do 9º ano está dividido em doze capítulos, por meio de quatro unidades. Diante disso, pressupõe-se que dois capítulos serão estudados em um bimestre escolar. Cada capítulo conta com tópicos variados, desde textos a leituras e em cada tópico conta-se com subitens.

O conteúdo semântico e seu significado não são explícitos, o livro conta com o subitem “Anexo”, que se encontra nas últimas páginas do livro didático. Com isso, o aluno entenderá a classificação da semântica, fazendo com que haja um entendimento mais aprofundado quando há presença de outros conceitos.

O anexo, na Figura 4, conceitua parte da semântica.

Figura 4: Anexo 1 do livro didático de Língua Portuguesa.



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 236).

No anexo 1, na Figura 4, há conceitos de sinonímia e antonímia, como parte da semântica, para que o aluno compreenda, como afirma Cançado (2012):

Que deve não só aprender a natureza exata da relação entre o significado de palavras e o significado de sentenças, mas deve ser capaz de enunciar de que modo essa relação depende da ordem das palavras ou de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença. (CANÇADO, 2012, p. 19)

Tratando do conceito e seu significado, é indispensável que o aluno conecte a estrutura das sentenças e seus respectivos significados, para que consiga compará-los de forma adequada, obtendo o significado e compreensão.

Para compreensão do significado das palavras, a escolha dos gêneros textuais determina, por meio das suas características, as formas de linguagens apresentadas e tão logo mostrarão que a palavra apresentada no glossário se dá no contexto referente à classificação das unidades formadoras de sentidos por meio dos textos, então, Marcuschi (2008) assegura que

O texto pode ser dito como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do

mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Apresentamos alguns gêneros textuais, enfatizando a função do glossário para com o texto anunciado, por certo o uso dos gêneros facilita a compreensão ao qual o aluno estará associando a significação das palavras, em razão de “as diversas propostas curriculares contemporâneas têm defendido que o texto seja visto como a unidade de *ensino de Língua Portuguesa* e os gêneros textuais como seus principais objetos de ensino”. (BUNZEN, 2018, p. 02).

Em relação ao Glossário no livro didático: gênero reportagem, na Figura 5, apresentamos uma entrevista realizada com um professor:

Figura 5: Glossário 1do livro de Língua Portuguesa.

A prática de trote aos ingressantes nas universidades do país causa inevitavelmente episódios de violência nesses tempos de inauguração de ano letivo.

Ainda que sejam eventos indesejáveis, a proibição ou o estrito controle desse costume universitário passa longe de significar um bem coletivo. Bem ao contrário, uma coibição excessiva somente serve para insuflar o lento processo de infantilização e paternalismo que submete a nossos estudantes. [...]

Dizer que o trote aproxima-se de um ritual de passagem ao jovem calouro é algo tão cristalizado como verdadeiro, ao menos se resgatamos seu sentido original. [...]

Sem um marco firme que indique a transição, o jovem encara a universidade como a continuação do colégio, enquanto os professores nos espantamos com homens fisiologicamente adultos, a meses de controlar a vida alheia na mesa de cirurgia ou no tablado dos tribunais, pedirem socorro aos pais para discutir com a instituição de ensino questões como nota de prova ou exigirem o cumprimento do conteúdo programático pasteurizado como se estivessem no cursinho.

[...]

VÍCTOR GABRIEL RODRÍGUEZ, 39, é professor de direito penal da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, membro da União Brasileira de Escritores e autor do livro “O Caso do Matemático Homicida” (ed. Almedina)

Glossário

Coibição
limitação
restrição
Insuflar: atijar, estimular.

Fonte de S. Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/05/16/06/059-trote-na-sa-universidade-deve-ser-proibido-nao.shtml>>. Acesso em: 22 out. 2018.

a) Observe que os artigos foram publicados na mesma data, em resposta à mesma questão polêmica: “Trote nas universidades deve ser proibido?”.

• Qual seria o objetivo do jornal ao publicar esses artigos, um com uma resposta positiva (sim, deve ser proibido) e outro com resposta negativa (não, não deve ser proibido)? Para responder, leve em conta o nome da seção em que os artigos foram publicados.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 140).

Na Figura 6, o texto refere-se a uma entrevista realizada com um professor de direito penal, que utiliza palavras que fazem parte do seu meio social e de difícil entendimento.

Ao lado do texto, temos o glossário, que apresenta o significado das duas palavras em destaque do texto. As palavras são: “coibição: limitação, restrição”; e os significados de “insuflar: atijar, estimular”. (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 140).

Nos Glossários: texto, biografia e cenas, quando se apresenta o gênero textual, o aluno terá a noção de que os textos materializados são definidos por conteúdos, estilo e composição característica, conseguindo compreender a maneira que cada palavra e seu respectivo significado revela. Bechara (2004) salienta que

A significação das palavras está intimamente relacionada com o mundo das ideias e dos sentimentos; ‘entre as ideias, entre os pensamentos não há separação absoluta por isso que as associações se estabelecem, sem cessar, de uns para outros. Vendo uma substância ou um objeto muito achatado, muito delgado e pouco resistente, por exemplo de estanho ou de ouro finamente laminado, alguém foi levado a compará-lo a uma folha de árvore; pôde-se assim dizer com propriedade e clareza: uma folha de estanho, de ouro, de papel, etc. (BECHARA, 2004, p. 328-9)

Os traços mínimos de significação por meio dos glossários não são difíceis de entender, pelo motivo de, nesse contexto, a limitação de algumas palavras deve ser examinada, para que haja uma compreensão e que em uma perspectiva significativa seja possível distinguir domínios conceituais a partir dos quais se realizam transferências de sentido.

5. Considerações finais

Neste trabalho, ressalta-se a Semântica no livro didático e o conteúdo fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referindo por meio da base teórica que está centrada em Abrahão (2018); Bechara (2004); Cançado (2012); Marques (2001) e Ullmann (1964), que proporcionaram estudos semânticos.

O corpus é o livro “Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem”, de Balthasar e Goulart (2018), do 9º ano, contendo o selo do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, com vigência de 2020 a 2023, ou seja, correspondem a quatro anos de uso na escola pública no ensino fundamental anos finais na cidade de Vila Nova dos Martírios-MA.

Diante disso, foi realizada análise do livro didático, especificamente os glossários, sinonímia e antonímia. Foi possível identificar, por meio dos gêneros textuais, nos quais aparecem os glossários do livro didático, as significações e determinando a compreensão das palavras em cada gênero analisado.

A importância para se compreender textos e as atividades propostas, tendo em vista a sinonímia e a antonímia com o uso do

glossário no livro didático e o estudo da semântica, favorecem no processo ensino-aprendizagem, portanto os conteúdos do material didático não expõem explicitamente a semântica, então as observações e os elementos colocados pelo professor para aproximação e contato do aluno com a semântica no contexto de significações são instrumentos valiosos para o aprendizado.

Por meio dos resultados obtidos, ficou evidenciado que o glossário, tipos de textos e gêneros textuais do material didático analisado, tem muito a oferecer em questão de conhecimento e deve ser ensinado como sendo algo de grande valor e significado. Sendo esta uma das maneiras de os alunos compreenderem de forma objetiva um conteúdo indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Virginia B. B. *Semântica, enunciação e ensino*. Vitória: EDUFES, 2018.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, 9º ano, 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_02jan_site.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BUNZEN, Clecio. *Glossário Ceale*: Livro didático de Língua Portuguesa. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo / Departamento de Educação – UNIFESP. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 31 de Jul. de 2021.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, Cleane. *Semântica*. Disponível em: [///www.educamaisbrasil.com.br/enem/língua-portuguesa/semântica](http://www.educamaisbrasil.com.br/enem/língua-portuguesa/semântica). Acesso em: 31 de Jul. de 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MEC COLTED *et al.* Comissão do livro técnico e do livro didático. *O livro didático: sua utilização em classe*. Rio de Janeiro: Livros para o Progresso, 1970.

ULLMANN Stephen. *Semântica: Uma introdução à ciência do significado*. 4. ed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1964.

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Vinicius Ezaú Loose (UEMS)

viniciusezau02@gmail.com

Neurivaldo Campos Pedroso Junior (UEMS)

npedrosojunior@yahoo.com.br

RESUMO

O tema desta pesquisa é o uso das metodologias ativas de aprendizagem como estratégias de aprendizagem significativa. O objetivo da pesquisa é analisar as metodologias ativas e sua utilização conforme a literatura produzida na área. A pesquisa foi realizada como uma revisão de literatura. Foram consultados livros e artigos publicados sobre o tema. Para a busca de artigos, foram utilizadas bases de dados digitais, como SCIELO, com os artigos buscados sob os seguintes descritores: “Metodologias ativas”, “Aprendizagem significativa” e “Ensino-aprendizagem”, sendo selecionados trabalhos publicados nos últimos 20 anos. As metodologias ativas se destacam como ferramentas que podem possibilitar a motivação, a participação e melhores níveis de aprendizagem para os alunos. Trata-se de um tema com constantes pesquisas e novos desenvolvimentos, e que, como demonstrado nesta pesquisa, é um dos caminhos para a construção de uma nova educação.

Palavras-chave:

Aprendizagem significativa. Aprendizagem e ensino.
Metodologias ativas de ensino.

ABSTRACT

The theme of this research is the use of active learning methodologies as meaningful learning strategies. The objective of the research is to analyze the active methodologies and their use according to the literature produced in the area. The research was carried out as a literature review. Books and published articles on the subject were consulted. For the search for articles, digital databases such as SCIELO were used, with the articles searched under the following descriptors: “Active methodologies”, “Meaningful learning” and “Teaching-learning”, with selected works published in the last 20 years. Active methodologies stand out as tools that can enable motivation, participation and better learning levels for students. It is a topic with constant research and new developments, and which, as demonstrated in this research, is one of the ways to build a new education.

Keywords:

Meaningful learning. Learning and teaching.
Active teaching and learning methodologies.

1. Introdução

A presente pesquisa tem como ponto de partida uma reflexão a respeito das metodologias ativas de aprendizagem considerando uma forma de ensino, no qual os alunos são estimulados a participar do processo de ensino de forma mais direta.

Neste sentido, as metodologias ativas vão de encontro ao modelo tradicional de ensino, pois propõem uma mudança no papel do professor e do estudante. O primeiro, de detentor de todo conhecimento, passa a assumir um papel de mediador ou facilitador do processo de ensino e aprendizagem. O segundo, de receptor de conhecimento, admite um papel participativo: apresentando, investigando, decidindo, liderando.

Assim, é importante salientar que utilizar metodologias ativas traz muitos benefícios para o estudante: desenvolvimento da autonomia da confiança e da criticidade; maior engajamento e motivação na aprendizagem; ampliação da habilidade de resolver problemas; maior protagonismo do aprendiz; no mundo do trabalho, possibilita uma maior qualificação para a profissão.

Porém, é válido mencionar que aplicá-las pode trazer, de início, alguns desafios, como a difícil aceitação do estudante e do próprio professor que estão familiarizados com o modelo tradicional, visto que ambos realizarão um maior esforço na participação das atividades e planejamento, respectivamente.

Tendo em vista as reflexões anteriores, considera-se que o ambiente educacional, para cumprir o objetivo de promover o aprendiz significativo e desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem, precisa ir além do conhecimento teórico-prático e incluir em sua rotina práticas de ensino inovadoras. Várias abordagens podem ser empregadas na sala de aula, isoladamente ou em conjunto, para a promoção de situações em que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem.

O objetivo da pesquisa é analisar as metodologias ativas e sua utilização conforme a literatura produzida na área. A pesquisa foi realizada como uma revisão de literatura. Foram consultados livros e artigos publicados sobre o tema. Para a busca de artigos, foram utilizadas bases de dados digitais, como SCIELO, com os artigos buscados sob os seguintes descritores: “Metodologias ativas”, “Aprendizagem significativa” e

“Ensino–aprendizagem”, sendo selecionados trabalhos publicados nos últimos 20 anos.

2. Desenvolvimento

2.1. Principais fundamentos das metodologias ativas

Discutir as metodologias ativas de aprendizagem envolve definir o que elas são. Conforme a literatura da área, trata-se de métodos de ensino em que o aluno assume posição central, de protagonismo. O ensino não é mais focado no professor, que se torna apenas um facilitador, alguém que media a relação do aluno com o conhecimento. O livro didático, tão fomentado por Comênio, é deixado em segundo plano, e não se constitui mais entre “os meios exclusivos do saber em sala de aula” (LOVATO; MICHELOTTI; LORETO, 2018, p. 157).

Deste modo, trata-se de uma metodologia em que o aluno é motivado a participar da construção das aulas. Ao invés de aulas expositivas, o aluno se vê envolvido nas discussões, que são colocadas em sua experiência de vida, solicitando que ele busque soluções para elas, ajudando, assim, no desenvolvimento de novas competências. As principais competências desenvolvidas nessas atividades são o pensamento crítico e reflexivo, a criatividade, a autoavaliação, o trabalho em equipe, os valores éticos e a responsabilidade, dentre outros.

Nas palavras de Jófoli, o professor deve:

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFOLI, 2002, p. 196)

As metodologias ativas, deste modo, são caracterizadas por focar em projetos e buscar, por parte dos alunos, a solução de problemas. Os desafios consistem em tarefas mentais que necessitem de avaliação, análise e síntese para a sua solução. O aluno é levado a realizar tarefas e projetos, bem como a refletir sobre as ações que está executando.

Dentro dessa perspectiva de oferecer protagonismo aos alunos, deixando o seu aprendizado em suas mãos, eles recebem responsabilidades e devem desempenhar várias tarefas. Cabe a eles, por exemplo, analisar os problemas propostos, explorando-o, levantando hipóteses, identificando e elaborando questões de pesquisa, dentre outras ações. Eles tam-

bém deverão buscar a solução para o problema com as ferramentas disponíveis, identificando lacunas no conhecimento para definir o que deve ser descoberto para a solução.

Esses alunos também terão a responsabilidade de priorizar as suas necessidades, definir suas metas de aprendizagem e orientar os seus recursos nesse sentido. Caberá a eles o planejamento, a delegação de responsabilidades para a equipe, além do compartilhamento de conhecimentos novos, permitindo que eles sejam disseminados junto aos outros membros. Eles aplicam os conhecimentos construídos para a solução dos problemas, assim como os avaliam e determinam o quanto a solução foi eficaz.

Em meio a essas tarefas, conforme o aluno estabelece contato com o tema de estudo, dialogando com seus colegas e professores, escutando a respeito, discutindo, colocando em prática, ensinando e falando, ele manipula o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva. Assim, ele pode aplicar esses conhecimentos em várias situações, indo muito além do simples ato de decorar, de forma mecânica, os conteúdos.

É exigido que o aluno domine diversos conceitos e seja flexível em sua utilização e no desenvolvimento de seu raciocínio. Ele, de fato, apresentará uma melhor compreensão sobre o conteúdo, entendendo-o de forma clara. Quando alguma situação demandar o uso desse conhecimento no futuro, ele simplesmente lembrará.

Tais metodologias vêm sendo debatidas há muitas décadas, e sendo implementadas, sobretudo, em cursos superiores, mas há iniciativas para a sua utilização também no ensino regular. Os principais benefícios de seu uso são a adesão dos alunos à didática, promovendo maior interação, protagonismo e um aprendizado mais profundo. O aluno percebe a importância do conhecimento em seu dia a dia e como ele pode contribuir para o meio em que ele vive. Na perspectiva de Fonseca e Mattar (2017),

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (FONSECA; MATTAR, 2017, p. 188)

Uma vez que o professor não atua mais como orador e expositor, qual papel ele assume? A literatura aponta que, sobretudo, deve ser um

parceiro, que planeja junto dos alunos, aplica técnicas que fomentam a participação e identifiquem, em cada aluno, suas necessidades e potenciais. Assim, ele deve buscar o desenvolvimento das competências ideadas.

O professor é capaz de contribuir efetivamente para a promoção da autonomia do aluno quando ele:

- a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais);
- b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade;
- c) usa de linguagem informacional, não controladora;
- d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos;
- e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos (REEVE *apud* BERBEL, 2011, p. 28)

Deste modo, o professor, pode ser visto como um orientador, assim como é um facilitador. O aluno conduzirá o processo e construirá o conhecimento, mas o professor o orientará nessa tarefa. Ele também busca promover o trabalho em equipe e o intercâmbio entre os alunos, atingindo, assim, os objetivos traçados no planejamento de ensino. As metodologias ativas possuem diversas classificações, que foram estabelecidas em épocas e locais diferentes, e o próximo tópico abordará cada uma delas.

2.2. Classificações sobre as metodologias ativas

2.2.1. Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas é um método ativo que foi desenvolvido na década de 1960. O seu desenvolvimento ocorreu no Canadá, com base, sobretudo, nos estudos de caso que a escola de direito da Universidade de Harvard desenvolvia. “O aluno é desafiado a realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação” (LOVATO; MICHELOTTI; LORETO, 2018, p. 158). Esse método se notabilizou historicamente por ser capaz de trazer uma série de benefícios, sendo aplicado em diversas áreas, como engenharia, enfermagem, direito, administração, economia, negócios e ciências sociais.

Seu processo consiste numa série de cinco procedimentos, quais sejam: inicialmente, um problema é apresentado aos alunos, para que eles, divididos em grupos, possam organizar suas ideias, trazendo uma definição para o problema e buscando sua solução com os conhecimentos

que já possuem. Conforme avançam as discussões, inicia-se o segundo passo, em que são levantados questionamentos a respeito de aspectos incompreendidos dos problemas. Então, inicia-se o terceiro passo, com o planejamento sobre a investigação desses aspectos desconhecidos. Após esse momento inicial, os alunos promovem um reencontro, com o quarto passo, em que eles trazem novos conhecimentos pesquisados e tornam a debater o problema. No passo final, eles realizam uma avaliação do processo e do que aprenderam ao longo dele.

No campo da pedagogia, esse método é pautado principalmente na Pedagogia Construtivista, método baseado nas ideias de Jean Piaget, e que estabelece que o aluno deve ser protagonista em seu processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade é outro elemento da Pedagogia Construtivista. Assim, parte-se de problemas identificados no mundo real, promovendo o debate entre os membros do grupo, de modo a obter a solução de problemas que o professor propõe.

Dessa forma, ainda, trata-se de um método autodirigido, uma vez que a responsabilidade é assumida individualmente pelos alunos, que colaboram uns com os outros levantando os problemas e realizando as avaliações. O método promove a autorreflexão, com o monitoramento pelos próprios alunos de como eles evoluíram com a atividade.

O professor, nessa modalidade, atua como facilitador. Ele apoia os alunos e conduz os processos de raciocínio. Em sua atuação, sonda e avalia os níveis de conhecimentos apresentados por seus alunos, e evita fornecer respostas diretas a eles. O problema é apresentado para ser discutido e resolvido pelos alunos, e o próprio professor pode aprender durante o curso.

2.2.2. *Problematização*

A problematização é uma metodologia que possui semelhanças com a aprendizagem baseada em problemas, e ambas trazem o termo “problema” no nome com razão. Existem, portanto, pontos em comum nas duas abordagens. Por outro lado, o foco no trato do problema pelos alunos é distinto em cada uma delas.

A problematização, contudo, se diferencia por promover uma identificação de problemas com base no estudo da realidade, conforme essas questões ocorrem no meio social e natural. Os alunos, desta maneira, problematizam a realidade, sem restrições nos meios pelos quais eles

formulam os problemas. Se, na problematização, essa tarefa cabe aos alunos, na aprendizagem baseada em problemas, ela é realizada pelos educadores, ou, ainda, por comissões especiais criadas para essa finalidade.

A respeito da problematização como estratégia pedagógica, Silva, Miguel e Teixeira (2011, p. 81) entendem que:

[...] possibilita o processo de ensino/aprendizagem, centrado nos estudantes, tornando-os mais ativos, independentes, criativos, pensadores críticos, cooperativos, capazes de avaliarem os seus progressos, com desenvolvimento de boa capacidade de comunicação, bom relacionamento interpessoal, hábitos e técnicas para continuar aprendendo ao longo da vida de maneira interdisciplinar, abordando todos os níveis de atenção à saúde com competência profissional.

Trata-se de um método que possibilita o estabelecimento de um pensamento crítico e reflexivo no aluno. Conforme ele problematiza o mundo real e investiga soluções para os problemas encontrados, ele desenvolve o seu espírito de pesquisador. O resultado desse método é a formação de profissionais criativos e críticos, que transformam o seu meio de atuação e contribuem para a ciência e para a sociedade.

A problematização proposta por essa metodologia tem como destaque o “Arco de Maguerez”, método desenvolvido na década de 1970, e que tem um grande uso a partir da década de 1990, com destaque para os projetos nesse sentido colocados em prática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), visando a uma educação transformadora.

As etapas identificadas nesse método são cinco: inicialmente, a realidade é observada e o problema é definido. Em seguida, os alunos estabelecem os postos-chaves para a sua análise e atuação. O terceiro passo é a teorização do problema. O quarto passo consiste na elaboração de hipóteses para a sua solução. E o quinto é a aplicação do estudo desenvolvido.

Na observação da realidade, cabe aos alunos analisar o contexto de seu estudo e apontar características observadas. Assim, na concepção de Uzun,

O professor auxilia o aluno a ter acesso à cultura, refletir, imaginar, criar, atribuir valor, desenvolver a consciência e o raciocínio lógico, e, a partir disto o aluno é capaz de aplicar o que aprendeu durante sua passagem pela educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, na sua vida profissional. (UZUN, 2021, p. 155)

O professor os apoia nesse sentido, e pode orientar na escolha do problema que eles desejam abordar, caso tenham dúvidas sobre o cami-

nho a seguir. Deste modo, é possível realizar a segunda etapa, de estabelecimento de postos-chave, com reflexões a respeito dos fatores relacionados ao problema e delimitação dos caminhos que o estudo seguirá.

Na teorização, os alunos devem tecer respostas elaboradas para o problema que eles observaram, além de propostas para a sua solução e abordagem que sejam realizáveis. Eles elaboram, em seguida, hipóteses, consistindo em ideias originais que possam solucionar o problema. Por fim, apresentam a solução que criaram para o problema.

Dentro desse método, é concebido que problematizar significa oferecer soluções para o problema identificado e escolhido. Essas soluções dependem do uso e correlação de diversos conteúdos, e da proposição de alternativas de modo a filtrá-las e decidir sobre qual delas é a melhor solução.

2.2.3. *Aprendizagem baseada em projetos*

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia desenvolvida ao longo do século XX, baseada, sobretudo, nos estudos de John Dewey (1859-1952). A teoria é pautada principalmente no desenvolvimento do livre pensamento nos alunos, e em seu espírito crítico, de modo que eles aprendam conforme a prática. Conforme Dewey, é essencial que os alunos aprendam de acordo com o estudo de situações-problema, de modo a proporcionar um aprendizado global, tanto no campo intelectual quanto nos campos físico e emocional. Trata-se de um “modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções” (BENDER, 2015, p. 9).

Na visão de Barbosa e Moura (2013, p. 60), “Projetos são empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização”.

A aprendizagem baseada em projetos implementa uma metodologia que cativa os alunos a obterem informações conforme os problemas complexos que são apresentados a eles. Esses problemas devem trazer autenticidade e proporcionar um aprendizado dinâmico, com papel ativo do aluno na pesquisa e na busca pelo conhecimento.

Conforme o problema a ser resolvido, haverá um percurso a ser acompanhado, norteando a reflexão e a descoberta. O esperado é que o aluno tenha autonomia a respeito de seus interesses, investigando o tema e percebendo, no curso da pesquisa, é que importante aprender. O aprendizado impacta positivamente em sua vida. “Além disso, é uma metodologia que ganha destaque em educação pela atividade estratégica de trabalho em equipe, que fomenta a criatividade na resolução de problemas” (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 34).

Existem cinco diretrizes principais observadas, com base na literatura produzida na área, para um projeto visando à aprendizagem. A primeira delas é que o grupo não tenha participantes demais, variando entre 4 e 6 alunos. A segunda, referente aos prazos, estabelece que devem oscilar entre 2 e 4 meses. A terceira discorre sobre a negociação para a definição do tema, ocorrendo num diálogo entre professor e aluno, conforme os objetivos didáticos. A quarta aborda os recursos utilizados, que podem ser tanto aqueles disponíveis na escola, quanto os trazidos de fora. E a última aponta que os resultados devem ser socializados tanto com a escola quanto com a comunidade.

Esses projetos podem ser divididos em três categorias: projeto construtivo, projeto investigativo e projeto explicativo. O primeiro busca a construção de algo novo, que apresente inovações nas soluções elaboradas. Já o projeto investigativo busca pesquisar a respeito de uma questão específica, utilizando, para isso, o método científico. O projeto explicativo, também conhecido como projeto didático, tem como foco descrever o funcionamento de algo, a sua serventia ou, ainda, o seu método de construção, explicando, ilustrando ou revelando seus princípios de funcionamento, mecanismos ou sistemas.

2.2.4. Aprendizagem baseada em times

A aprendizagem baseada em times, como o nome a define, consiste na divisão da turma em grupos. Sua diferença para as outras modalidades, que também são baseadas em grupos, é que neste caso é esperado que haja heterogeneidade nessa divisão. Assim, pessoas diferentes são reunidas, em grupos de 5 a 8 pessoas, para que compartilhem suas vivências e experiências a respeito do tema, conforme o leem e discutem. Independentemente de o tema ser inédito ou já ter sido abordado antes, a heterogeneidade é fundamental para o debate e o aprendizado.

A interação no grupo é essencial para a aprendizagem. Conforme os debates são realizados e as discussões ganham corpo nos grupos, surgem respostas que devem ser compiladas, sendo apresentadas a toda a turma. Essa apresentação proporcionará uma revisão pelos pares, e a diversidade de respostas permitirá abarcar o conteúdo de forma mais abrangente. Deste modo, os alunos aprenderão os conteúdos tanto de forma conceitual quanto de forma processual.

2.2.5. Instrução por pares

A instrução por pares é uma metodologia baseada na colaboração. Ela foi desenvolvida por Eric Mazur, professor da Universidade de Harvard. O objetivo, nessa metodologia, é garantir que todos os alunos se envolvam durante o curso das aulas. As atividades, portanto, são promovidas de modo a garantir que eles se sintam estimulados a colocar em prática os temas estudados, conforme eles os explicam para os outros alunos. Os pares mediam o processo ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelo ensino de seus colegas.

A estruturação desse modelo para Costa et al. ocorre da seguinte forma:

Primeiro, o professor apresenta uma questão qualitativa e normalmente em formato de múltipla escolha, sendo necessário que o professor pense a questão de acordo com as dificuldades dos alunos. Posteriormente, os alunos devem votar, habitualmente por meio eletrônico, sendo importante ressaltar que é possível identificar a fração da turma que dá a resposta, podendo ser relatada pelo docente. (COSTA *et al.*, 2021, p. 3)

O incentivo, deste modo, é para que os alunos busquem respostas diferentes de seus colegas. O professor passeia pela sala, fomentando o debate e promovendo questionamentos. Ao fim da atividade, ele expõe a resposta mais alinhada ao conhecimento científico sobre o tema, passando para o próximo tópico, ou ainda apresentando uma nova questão naquele mesmo tópico.

2.2.6. Sala de aula invertida

A sala de aula invertida tem sua origem no artigo “*From Sage on the Stage to Guide on the Side*”, publicado em 1993 por Alison King. O artigo discorre sobre como é importante o uso do tempo da duração das aulas para promover o processamento das informações. Assim, elas de-

vem ser reconstruídas de várias formas e em outros significados, superando sua simples transmissão. Esse trabalho, ainda que não aborde diretamente a sala de aula invertida, é considerado basilar para o surgimento desse método.

Após esse artigo, as ideias começaram a surgir e a sala de aula invertida começou a ganhar forma. O seu desenvolvimento se deu, inicialmente, em escolas americanas do Ensino Médio, diante do desafio aos professores para que buscassem estratégias inovadoras para alunos que ficavam por longos períodos ausentes das aulas, em razão de serem atletas de alto nível que competiam representando as escolas. Assim, os professores gravavam suas aulas, para que eles assistissem em ambientes virtuais e acompanhassem o andamento da turma. Quando retornavam, eles apresentavam suas dúvidas e contribuíam com o debate.

Diante dessa situação, surgiu aos professores a ideia de inverter a lógica aplicada às aulas. Caberia aos alunos, deste modo, assistirem a vídeos que apresentassem os temas nos locais e momentos que lhes fossem mais convenientes. Mais tarde, eles se reuniram com os professores a fim de debater e aplicar esses conteúdos.

A sala de aula invertida é, deste modo, uma forma de aprendizagem eletrônica, conhecida também como *e-learning*. O conteúdo das aulas e as orientações são oferecidos de modo online para a consulta prévia dos alunos. Eles os trabalham de modo colaborativo.

Conforme Valente (2014), com base nesse modelo, a sala de aula,

[...] agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina. (VALENTE, 2014, p. 85)

Portanto, quando ocorrem os encontros, os alunos executam atividades práticas, de modo a realizarem projetos e a resolverem problemas. Conforme os desafios e dificuldades reais são apresentados, é possível que os alunos aprendam em seu ritmo próprio, por meio da interação com toda a turma.

2.2.7. Jigsaw

Jigsaw é um método de ensino cooperativo. O seu desenvolvimento se deu em 1978, no Texas, pelo psicólogo Elliot Aronson. O método consiste na divisão dos alunos em grupos, de modo que um aluno do grupo ensine o outro no tema em que ele se especializou, e vice-versa, fazendo com que todos eles cubram o campo do conhecimento nesse processo.

Este método tem como característica o fato de dividir os alunos em grupos pequenos, com no máximo 6 membros. Cada um desses alunos recebe informações específicas sobre o tema, especializando-se nesse tópico de modo a se tornar um perito. Nessa divisão em especialidades, a turma estudará o assunto.

Na definição do funcionamento da estratégia, apontam Capdevila, Silveira e Martins (2020):

Em termos gerais, trata-se de uma estratégia de agrupamento na qual os estudantes são organizados em (ao menos) dois grupos, um grupo Jigsaw (“quebra-cabeças”) e um grupo de “Especialistas”, contendo um membro de cada grupo Jigsaw. Os membros do grupo de “Especialistas” focam em uma tarefa específica para, em seguida, retornarem aos grupos Jigsaw para compartilhar seu aprendizado. Espera-se, assim, que o aprendizado dos grupos de “Especialistas” possa ser replicado de maneira eficaz e rápida por toda a classe. (CAPDEVILA; SILVEIRA; MARTINS (2020, p. 3)

Assim, uma vez realizada a preparação, os alunos deverão se reunir com seus grupos, para quem possam compartilhar os conhecimentos aprendidos. Os grupos passam por testes, para avaliar o quanto aprenderam sobre o tema. Quanto mais tiverem dominado o tema, mais recompensas receberão.

Os alunos, nessa modalidade, assumem responsabilidades tanto sobre o seu aprendizado, quanto sobre o aprendizado de seus colegas, integrantes de seu grupo. A literatura aponta que o método Jigsaw é eficiente especialmente se comparado ao ensino tradicional, embora não seja tão eficaz quanto as outras técnicas cooperativas.

2.2.8. Divisão dos alunos em equipes para o sucesso (STAD)

O desenvolvimento do método STAD ocorreu na década de 1970, principalmente por Robert Slavin, com a ajuda de seus associados atuantes na Universidade Johns Hopkins. A base para esse método é a coope-

ração, significando que as contribuições individuais são fundamentais para o sucesso do grupo.

Nessa modalidade, portanto, os alunos são divididos em grupos. Esses grupos se auxiliam em atividades que o professor sugere para eles, tendo como principal objetivo promover o aprendizado do conteúdo, conforme os conceitos básicos. As atividades são realizadas conforme o professor as propõe, e em seguida são realizados pequenos testes individuais, de modo a avaliar o desempenho do trabalho de todo o grupo. Os melhores grupos são premiados.

À vista disso, é buscado aprimorar as contribuições de cada integrante para o grupo, potencializando o seu sucesso. O método estipula que se estabeleçam relações de entreajuda, garantindo assim o bom desempenho para todos nas suas avaliações individuais. Cada um dos integrantes deve contribuir para o sucesso do grupo, tornando-se indispensável.

O esperado é que todos os alunos obtenham benefícios da utilização dessa técnica. Especialmente no caso de alunos com deficiências ou necessidades especiais em educação, o método apresenta resultados positivos, contribuindo para o relacionamento com os colegas e para o aproveitamento escolar.

2.2.9. Torneios de jogos em equipe (TGT)

Os torneios de jogos em equipe são um método que também teve seu desenvolvimento na Universidade Johns Hopkins. O desenvolvimento se deu em 1972, por David De Vries e Keith Edwards. Conforme os seus criadores, a metodologia se insere dentro das técnicas cooperativas. Formam-se equipes heterogêneas, que tenham pessoas de sexos e etnias distintas, de modo a promover a competição com outras equipes em torneios. A equipe com melhores resultados recebe recompensas.

Essa técnica, como algumas outras já relatadas, destaca-se por promover a ajuda mútua entre os alunos, de modo a nivelar seu sucesso pelo fato de os grupos serem heterogêneos, com alunos de alto e baixo desempenho. Com essa interação, também é esperado que os alunos aprendam com seus colegas.

Conforme apontado pela pesquisa desenvolvida por Lovato, Michelotti e Loreto (2018, p. 166), “O TGT é semelhante ao STAD, no en-

tanto membros de diferentes times competem entre si em testes de desempenho acadêmico. Os pontos obtidos pelos indivíduos são contabilizados para o grupo”.

Os desafios propostos nos torneios de jogos consistem em disputas envolvendo perguntas e respostas. As questões, em geral, são de múltipla escolha, ou ainda de certo e errado, sendo essencial utilizar questões objetivas. O professor não deve se envolver, deixando os alunos responderem como puderem.

3. Considerações finais

Existem reflexões há muitos anos sobre a aplicação do ensino tradicional nas escolas. Essas observações são apontadas por várias especialistas, que intensificam diálogos principalmente com as metodologias utilizadas, que se repetem ao longo do tempo e incentivam que os conteúdos pedagógicos sejam decorados, ao invés de plenamente compreendidos. Assim, há o fomento para a utilização de novos métodos para o aprendizado significativo em salas de aula.

O aprendizado é algo que depende de inúmeros fatores, como o interesse do aluno, realidades sociais, o método aplicado, as competências e habilidades exploradas pelo professor em suas aulas, recursos em sala de aula, dentre outras. É importante dizer que o indivíduo estabelece uma relação com o conhecimento e a sabedoria desde o seu nascimento, afinal, todos são colocados na condição de aprendizes sobre o mundo e sobre os estímulos recebidos. Cabe a cada um buscar se apropriar de elementos que compõem um mundo até então desconhecido, mas preexistente. Nessa apropriação é importante uma mediação adequada, estímulos que sejam significativos a realidade em que o sujeito está inserido. Assim, há possibilidades justas e iguais de tornar-se protagonista da sua socialização.

A educação, assim, consiste no ato de seguir se reconstruindo, como também ser construído pelos outros, com base nas vivências e situações, tanto dentro da escola como fora dela. Com base nessas experiências, o sujeito passa a explorar com o aprendizado de diversas formas, potencializando assim o seu desenvolvimento.

Diante dessas constatações, o grande desafio é motivar os alunos, para que eles se mobilizem, ativando mecanismos que despertem o seu interesse pelo aprendizado. Com base nas relações estabelecidas pelos es-

tudantes com os componentes curriculares, é possível identificar que o significado desses conteúdos para eles é intimamente relacionado com a sua mobilização e motivação.

As metodologias ativas se destacam como ferramentas que podem possibilitar a motivação, a participação e melhores níveis de aprendizagem para os alunos. Trata-se de um tema com constantes pesquisas e novos desenvolvimentos, e que, como demonstrado nesta pesquisa, é um dos caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, Londrina, jan./jun. 2011.4

CAPDEVILA, Marc Gonzàlez; SILVEIRA, Ismar Frango; MARTINS, Valéria Farinazzo. Promovendo a Aprendizagem Ativa por meio da estratégia Jigsaw: experiências com Liquid Galaxy. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. E28, p. 1-14, 2020.

COSTA, Edilene Silva da et al. O Peer Instruction (instrução por pares) como estratégia metodológica no ensino-aprendizagem da reanimação neonatal. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 1, p. e5457-e5457, 2021.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, Joao. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EDaPECI*, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

FREIRE, P. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In: GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 2004.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019.

SILVA, Rinaldo Henrique Aguilar da; MIGUEL, Soraida Sozzi; TEIXEIRA, Luciana Scapin. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, p. 77-93, 2011.

UZUN, Maria Luisa Cervi. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para à aplicação das Metodologias Ativas. **Revista Thema**, v. 19, n. 1, p. 153-63, 2021.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, p. 79-97, 2014.

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CRIATIVIDADE NAS AULAS DE
LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE *CONCRETE POEMS*
SOB O VIÉS DA INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL⁴⁰**

Leonardo Jovelino Almeida de Lima (UERJ)
leolimamat@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal mostrar como as compressões movidas pelas relações vitais do processo de integração conceptual atuam para a produção de sentidos e criatividade na elaboração *concrete poems* (ou poemas concretos) nas aulas de língua inglesa de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I. Dessa forma, as análises partiram das concepções da Teoria da Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2002), e da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980). Essas análises evidenciaram relações metafóricas e metonímicas, assim como relações vitais de espaço interno e de espaço externo que contribuíram significativamente para a produção de sentidos pelos alunos e para a manifestação da criatividade em sala de aula.

Palavras-chave:

Criatividade. *Concrete poems*. Integração conceptual.

ABSTRACT

This work aims to show how the compressions of vital relations of the conceptual blending act for the production of meanings and creativity in the creation of concrete poems in 4th year English classes (Elementary School). Thus, the analyzes are based on the principles of the Conceptual Blending Theory created by Fauconnier and Turner (2002), and on the Conceptual Metaphor Theory initiated by Lakoff and Johnson (1980). The analyzes show metaphorical and metonymic relations as well as inner and outer space vital relations that contributed significantly to the production of meanings by students and to the manifestation of creativity in the classroom.

Keywords:

Creativity. Concrete poems. Conceptual blending.

1. Introdução

Na condição de professor de uma língua adicional, eu acredito no favorecimento de diferentes formas de trabalhar a língua em sala de aula, na intenção de se alcançar uma aprendizagem significativa e contextuali-

⁴⁰ Pesquisa apresentada como Comunicação na II Conferência Internacional Encontro com as Ciências Humanas e IV LINCOG – Simpósio Internacional de Linguagem e Cognição, em 2021.

zada, a dinamicidade, a quebra da rotina e, principalmente, a criatividade. Entretanto, devemos levar em consideração que o próprio processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto brasileiro é limitante. Nas explicações de Schimitz (2009), os professores dispõem de poucas horas para atuar com as abordagens e metodologias de forma eficaz, fazendo com que o trabalho com a língua inglesa seja inadequado, especialmente, se focalizarmos as escolas públicas do país.

Em minha visão, é nessa lacuna supracitada que a criatividade deve “reclamar” pelo seu lugar. O professor deve ser criativo e pensar em propostas eficientes que atendam os objetivos de aprendizagem e o tempo necessário para a realização das aulas. Nesse processo, a “competência dos professores e suas capacidades de organizar situações de aprendizagem e desenvolver diretrizes para o trabalho em equipe” (KAUARK; MUNIZ, 2008, p. 21), são de grande importância. Para o docente, o desafio agora é ser criativo na elaboração e no desempenho das aulas. Ademais, torna-se necessário criar um ambiente onde a rotina seja quebrada, dando lugar à criatividade humana através de condições e estímulos que sejam favoráveis a essa criatividade (Cf. KAUARK; MUNIZ, 2008).

Dessa forma, a criatividade, como uma promotora da criação de novos produtos, de novas ideias, novas formas de pensar e refletir sobre o mundo, deve ser entendida como relevante para os contextos pedagógicos, visto que aprender uma língua adicional significa também se deparar com o novo, ou seja, com novas ideias, reflexões, visões de mundo e novos sentidos. Contudo, inicialmente, cabe levantar dois questionamentos: “Como a criatividade pode atuar como mediadora do conhecimento no ensino e na aprendizagem de línguas?” e “Quais atividades podem ser realizadas em sala de aula na intenção de estimular a produção de sentidos e a criatividade?”.

Este artigo apresenta significativas respostas a esses dois questionamentos, uma vez que expõe como objetivo principal mostrar como as compressões movidas pelas relações vitais do processo de integração conceptual atuam para a produção de sentidos e a criatividade na elaboração *concrete poems* (ou poemas concretos) nas aulas de Língua Inglesa de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Para alcançar o objetivo principal, esta pesquisa se vincula à Linguística Cognitiva e baseia suas análises na Teoria da Integração Conceptual de Fauconnier e Turner (2002), que compreende a criatividade como um resultado da compressão resultante da mesclagem de relações vitais;

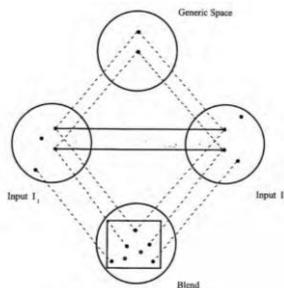
e na Teoria da Metáfora Conceptual de George Lakoff e Mark Johnson (1980).

2. Teoria da Integração Conceptual, produção de sentidos e criatividade

Pertencente ao campo da Linguística Cognitiva e desenvolvida por Fauconnier e Turner (2002), a Teoria da Integração Conceptual argumenta que a capacidade do ser humano de inventar e produzir novos sentidos é resultado de operações imaginativas ocorridas a nível mental. Essas operações são chamadas de mesclagens (ou *blendings*) e, conforme veremos adiante, são movidas por conexões e projeções entre espaços mentais. As mesclagens evidenciam a capacidade do ser humano de integrar duas ou mais entradas diferentes para criar novas estruturas emergentes que podem resultar em novas ferramentas, tecnologias ou novas formas de pensar (Cf. FAUCCONNIER; TURNER, 2002).

Fauconnier e Turner (2002, p. 18) explicam que a integração conceptual, “também chamada de mesclagem conceptual, é uma operação mental básica, altamente imaginativa, mas crucial até mesmo para os tipos mais simples de pensamento”⁴¹.

Figura 1: Diagrama Básico da Integração Conceptual.



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p. 18).

⁴¹ Nossa tradução do original: “which we also call conceptual blending, is another basic mental operation, highly imaginative but crucial to even the simplest kinds of thought.” (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, p. 18).

Os processos de integração conceptual consistem sempre na ativação de um mínimo de quatro espaços mentais: dois espaços de entrada (*input*), um espaço genérico e um espaço mescla. Os espaços mentais podem ser entendidos como “pequenos pacotes conceptuais construídos enquanto pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local. (...) Eles contêm elementos e são normalmente estruturados por *frames*”⁴², (Cf. FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40)⁴³. Para uma melhor visualização desses espaços mentais, Fauconnier e Turner apresentam o diagrama acima (figura 1) como um modelo básico que ilustra de forma eficaz o processo de integração conceptual.

No diagrama, podemos ver quatro espaços mentais que são representados por círculos, que correspondem a dois espaços de entrada (*inputs* I1 e I2), um espaço genérico (*generic space*) e um espaço de mescla (*blend*). As linhas dizem respeito às conexões realizadas entre os espaços: enquanto as linhas sólidas indicam a correspondência e a conexão de contrapartes entre os espaços de entradas, as linhas pontilhadas evidenciam as projeções entre os espaços de entrada e o espaço genérico ou entre os espaços de entrada e espaço de mescla. Essas conexões e projeções direcionam-se ao espaço mescla, desenvolvendo, assim, uma estrutura emergente, representada no diagrama pelo quadrado sólido (Cf. FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Para uma explicação mais detalhada sobre os espaços mentais presentes no diagrama acima, Azevedo (2006) expõe que, no modelo básico que ilustra o processo de integração conceptual, há:

Dois ou mais espaços **inputs**, que constituem informação prévia, ligados à experiência; são em algum sentido análogos, mapeáveis entre si, de onde elementos são selecionados para compor o espaço mescla; um **espaço genérico**, uma abstração contendo o que há em comum entre os **inputs** e a **mescla**, contendo elementos selecionados dos **inputs**, estrutura emergente, as inferências, que resultam dos seguintes processos imaginativos de integração, composição, completamento e elaboração. As estruturas emergentes, por sua vez, podem ser base para outras mesclagens. (AZEVEDO, 2006, p. 39) (grifo do autor)

⁴² “*Frames* são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo. Novas informações só ganham sentido se forem integradas a *frames* construídos por meio da interação ou do discurso.” (DUQUE, 2015, p. 26).

⁴³ Nossa tradução do original: “small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. [...] They contain elements and are typically structured by frames.” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 18).

Fauconnier e Turner (2002) explicam ainda que a estrutura emergente surge no espaço mescla e não está nos espaços de entrada e nem é cópia destes. Ademais, essa estrutura emergente pode surgir de três maneiras: pela composição (engendramento de novas relações pela composição de elementos pertencentes aos espaços mentais de entrada, mas que não existiam separadamente nesses espaços); pelo completamento (baseado em *frames* e cenários independentemente recrutados); e pela elaboração (que corresponde à simulação e à execução da estrutura emergente através de um processo cognitivo desempenhado no interior da mescla de acordo com princípios lógicos e estabelecidos, ou seja, trata-se do funcionamento da mescla).

Ainda segundo Fauconnier e Turner (2002),

Não estabelecemos espaços mentais, conexões entre eles e espaços mesclados sem alguma razão. Fazemos isso porque nos dá uma visão global, compreensão em escala humana e um novo significado. Isso nos torna eficientes e criativos. Um dos aspectos mais importantes de nossa eficiência, percepção e criatividade é a compressão alcançada por meio da mesclagem.⁴⁴ (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 92)

Em concordância com as palavras de Fauconnier e Turner, Rodrigues (2010) explana que o processo de integração conceptual, ou seja, o estabelecimento de espaços mentais, as relações entre esses espaços resultando em um espaço mescla, ocorre porque essa operação nos leva à percepção global, à compreensão e a produção de novos significados e sentidos.

Assim, notamos como a integração conceptual contribui para que possamos ter a capacidade de compreender e produzir novos sentidos. Além disso, é pela realização da mesclagem que a nossa criatividade se manifesta, sendo essa, portanto, resultado das compressões ocorridas no espaço mescla. Conforme pontua Langlotz (2016), é por meio da interação, da conexão entre as estruturas dos espaços mentais no processo de integração conceptual, que estruturas novas e sem precedentes podem ser construídas de maneira criativa. Dessa forma, seguindo as considerações de Fauconnier e Turner (2002) e de Langlotz (2016), neste trabalho, assumo a criatividade como um resultado da compressão obtida por meio

⁴⁴ Nossa tradução do original: “We do not establish mental spaces, connections between them, and blended spaces for no reason. We do this because it gives us global insight, human-scale understanding, and new meaning. It makes us both efficient and creative. One of the most important aspects of our efficiency, insight, and creativity is the compression achieved through blending.” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 92).

da mesclagem, da integração, de relações vitais. Essas relações vitais são importantes relações conceptuais e aparecem repetidamente na mesclagem. Fauconnier e Turner (2002) anunciam que essas relações podem ser de mudança, identidade, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, representação, papel, analogia, desanalogia, propriedade, similaridade, categoria, intencionalidade e singularidade. Elas operam no sentido de promover as compressões, sendo elas propulsoras da percepção e compreensão do ser humano. Além do mais, essas relações podem ser de espaço externo (entre os espaços mentais de entrada) e relações de espaço interno (comprimadas dentro do espaço mescla).

3. *Metáforas e metonímias conceptuais*

Fauconnier e Turner (2002) explicam que, no processo de integração conceptual, as conexões de contraparte entre os espaços de entrada, representadas pelas linhas sólidas no diagrama anteriormente apresentado (figura 1), podem também ser conexões metafóricas. Dito isso, compreendemos como as metáforas podem estruturar os espaços de mescla e, portanto, contribuir para a nossa compreensão e produção de sentidos. Assim, neste artigo, estabeleço uma relação entre a Teoria da Integração Conceptual e a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por George Lakoff e Mark Johnson no livro *Metaphors We Live By*, de 1980.

Também sob a luz da linguística cognitiva, a Teoria da Metáfora Conceptual estabelece que as metáforas não são somente um fenômeno linguístico, mas elas estão disseminadas em nossas vidas diárias e presentes em nossas ações e em nossos pensamentos. Em outras palavras, as metáforas estruturam o que nós percebemos, pensamos e fazemos. Logo, elas correspondem a uma forma de conceptualizarmos o mundo. Desse modo, podemos entender que o sistema conceptual do ser humano é fundamentalmente metafórico por natureza (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

De acordo com essa teoria, as metáforas são estruturadas pelo mapeamento entre dois domínios, sendo um domínio-fonte e um domínio-alvo. Sendo assim, a essência das metáforas é “entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outro”⁴⁵ (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 5). As metáforas podem ser classificadas em metáforas estruturais,

⁴⁵ Nossa tradução do original: “The essence of metaphor is understand and experience one kind of thing in terms of another.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 5).

quando um conceito é metafóricamente estruturado em termos de outro (como, por exemplo, a metáfora ARGUMENTO É GUERRA); metáforas orientacionais, quando um sistema completo de conceitos é estruturado em termos de outro (essas metáforas proporcionam conceitos a orientações espaciais, como por exemplo: FELIZ É PRA CIMA, TRISTE É PRA BAIXO, movidas por orientações como CIMA-BAIXO); e metáforas ontológicas, que são relacionadas a modos de ver eventos, atividades, emoções, etc., como entidades ou substâncias (como no exemplo PRECISAMOS COMBATER A INFLAÇÃO, que evidencia a metáfora ontológica A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE) (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Lakoff e Johnson (1980) também mencionam que as metonímias, assim como as metáforas, atuam na função de nos proporcionar compreensão. As metonímias também são sistemáticas e não são somente um fenômeno linguístico, ou seja, os conceitos metonímicos são parte do nosso modo diário de pensar, agir e falar. Elas nos permitem focar mais especificamente em certos aspectos do que está sendo referido e podem ser entendidas como: A PARTE PELO TODO, O PRODUTOR PELO PRODUTO, OBJETO USADO PELO USUÁRIO, CONTROLADOR PELO CONTROLADO, INSTITUIÇÃO PELA PESSOA RESPONSÁVEL, O LUGAR PELA INSTITUIÇÃO, O LUGAR PELO EVENTO, entre outras (Cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980).

4. Metodologia

Esta pesquisa intenciona responder ao seguinte questionamento: “Como as compressões movidas pelas relações vitais do processo de integração conceptual atuam para a produção de sentidos e a criatividade na elaboração *concrete poems*?”. Assim, para efetuar as análises, norteio-me pela Teoria da Integração Conceptual desenvolvida por Fauconnier e Turner (2002), e Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980).

O objeto de análise escolhido corresponde a dois poemas (gênero textual *concrete poem*, especificamente), elaborados por dois alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I durante as aulas de língua inglesa em uma escola particular do Rio de Janeiro; ocorridas no primeiro trimestre do ano de 2020. O trabalho de produção dos *concrete poems* pelos alunos aconteceu durante duas aulas, de cinquenta minutos cada.

Na primeira aula, apresentei o gênero *concrete poem* aos alunos, mostrei alguns exemplos desse gênero textual e sanei algumas dúvidas que surgiram. Em seguida, pedi para elaborarem um *concrete poem* na língua inglesa e, para isso, eles puderam usar os dicionários e trabalhar de forma colaborativa. O uso de lápis de cor e canetinhas também foi permitido. Ao final da primeira aula, recolhi as produções dos alunos.

Na segunda aula, devolvi as produções aos alunos e permiti que os mesmos realizassem os últimos ajustes, caso necessitassem, para que, assim, pudessem chegar às suas produções finais. Após essa etapa, solicitei que eles apresentassem seus *concrete poems* para a turma na intenção de expressarem as motivações e inspirações que os levaram a elaborar esse gênero textual. Cabe mencionar que a turma era composta por cinco alunos, que produziram cinco diferentes poemas. Contudo, para as análises deste artigo, estabeleço como objeto apenas dois poemas que foram escolhidos aleatoriamente.

A escolha pelo uso do gênero *concrete poem* nas aulas de língua inglesa nasceu da minha percepção sobre a necessidade de realizar e promover o trabalho com a literatura em sala de aula. Acredito que as produções literárias são mediadores positivos para a aprendizagem da língua adicional por permitir que os alunos entrem em contato com a língua-alvo, assim como, com questões culturais, estéticas, históricas, etc. Além do mais, não podemos desconsiderar o próprio papel humanizador (Cf. CÂNDIDO, 2004) presente nas obras literárias; papel esse que, se enfatizado durante as aulas, oferece aos alunos oportunidades para interpretações, reflexões, estímulos a questões críticas, percepções de beleza e senso estético, entre outros, aproximando, dessa forma, cada vez mais o aluno da língua pretendida.

5. Análise dos *concrete poems*

O primeiro poema apresentado nesta análise nos mostra a imagem de uma lâmpada e é formado por palavras da língua inglesa que podem ser relacionadas ao objeto lâmpada. Ao olharmos atentamente o poema, notamos o uso de palavras como *illuminate* (iluminar), *light* (luz), *service* (serviço), *idea* (ideia), *yellow* (amarelo), entre outras, conscientemente organizadas de um modo que expressem aos leitores a forma do objeto pretendido pelo aluno.

temos o *frame concrete poem*, onde estabelecemos como domínios aspectos que contribuem para que caracterizemos esse tipo de produção literária. No *input 2*, temos o *frame* Objetos, uma vez que a imagem escolhida pelo aluno para formar o poema foi a de uma lâmpada, configurando-se esta, portanto, também um domínio. O *input 3* é representado pelos domínios referentes aos aspectos da língua inglesa, pois, o poema foi elaborado para a aula de inglês, logo, ele precisava ser produzido nessa língua-alvo.

A mescla é alimentada pelo *input 1*, já que o aluno precisava elaborar um *concrete poem* e, portanto, buscar as características e a estrutura desse tipo de produção literária. Cabe mencionar a relevância de o professor ter iniciado a aula apresentando aos alunos as características desse gênero textual para que, assim, eles pudessem ser capazes de criar seus próprios poemas. Já o *input 2* fornece à mescla a imagem da lâmpada, escolhida pelo aluno, na intenção de formar o seu produto final: um poema em formato de lâmpada. O *input 3* também contribui com a mescla, pois permite que o aluno utilize vocabulários da língua inglesa relacionados ao objeto lâmpada.

Na interação entre os *inputs 2* e *3*, podemos estabelecer relações tanto metonímicas como metafóricas. O uso de palavras pelo aluno como *shine* (brilho), *light* (luz), *illuminate*⁴⁶ (iluminar) e *use* (usar), demonstra, por exemplo, a relação metonímica FUNÇÃO-PRODUTO, uma vez que essas palavras representam funções atribuídas ao objeto lâmpada (usamos a lâmpada para iluminar, dar luz, etc.). Já o uso de palavras como *success* (sucesso), *Idea* (ideia) e *creativity* (criatividade) nos mostra tanto relações metafóricas orientacionais estabelecidas pela orientação LIGADO-DESLIGADO ou ACESO-APAGADO: ACESO É PARA CIMA e APAGADO É PRA BAIXO; como relações metafóricas estruturais, como: LÂMPADA É O NOSSO CÉREBRO, LÂMPADA ACESA SIGNIFICA TER UMA IDEIA, LÂMPADA ACESA É SUCESSO, LÂMPADA ACESA É SINAL DE CRIATIVIDADE, LÂMPADA APAGADA SIGNIFICA NÃO TER UMA IDEIA, entre outras.

A interação entre os *inputs 1* e *2* evidencia também uma relação metonímica. A escolha do aluno para a elaboração do *concrete poem* formando a imagem de uma lâmpada nos demonstra a relação metoními-

⁴⁶ Cabe mencionar que a correta escrita da palavra é *illuminate*. Contudo, entendemos que este pequeno erro de escrita não prejudica a produção do *concrete poem*, o estabelecimento da relação metonímica citada e, portanto, a produção de sentidos do aluno.

ca FORMA-PRODUTO, permitindo, assim, que o poema produzido possa representar visualmente a forma desse objeto (lâmpada) e cumprir, deste modo, a proposta da atividade solicitada pelo professor de língua inglesa.

Entre os *inputs*, podemos também perceber relações de espaço externo. A própria interação entre os *inputs* 1 e 2 nos mostra relações vitais de DESANALOGIA uma vez que podemos estabelecer a seguinte desanalogia: POEMAS NÃO SÃO OBJETOS, ou melhor, POEMAS NÃO SÃO LÂMPADAS. Todavia, no espaço mescla, notamos como um poema pode sim representar uma lâmpada, evidenciando, com isso, a compressão das relações vitais de CATEGORIA, REPRESENTAÇÃO, MUDANÇA, ANALOGIA e SINGULARIDADE, e manifestando, assim, em nosso entendimento, a criatividade.

Os *inputs* 1 e 3 estabelecem relação vital de PARTE-TODO que será comprimida no espaço mesclanas relações vitais de PROPRIEDADE, REPRESENTAÇÃO e SINGULARIDADE, já que os *concrete poems* são produzidos por meio dos vocabulários de uma língua, assim, as palavras pertencentes ao poema feito pelo aluno corresponderiam à parte de um todo que é o poema em si. Dessa forma, no espaço mescla, os vocabulários correspondem a uma propriedade do gênero *concrete poem* assim como representam o seu todo enquanto um gênero textual.

Por conseguinte, ao analisarmos especificamente a estrutura emergente dentro do espaço mescla, evidenciamos as compressões das seguintes relações vitais de espaço interno que permitiram a produção de sentido pelo aluno:

- PROPRIEDADE – conforme supracitado, ocorreu a compressão da relação vital de propriedade na mescla, pois, ao produzir o *concrete poem*, o aluno considerou as características do gênero e suas propriedades. Caso o contrário, o aluno não poderia ter elaborado o gênero. Sendo assim, o uso e a formação de palavras são uma propriedade do poema elaborado pelo aluno;
- CATEGORIA – para que ocorresse a elaboração do *concrete poem* e produção de sentidos, na mescla, precisou-se comprimir a relação vital de CATEGORIA: uma lâmpada não pertence à mesma categoria de um poema, contudo, no espaço mescla, ela pode pertencer;
- MUDANÇA – conforme já mencionado, a relação entre os *inputs* 1 e 2 evidencia uma relação de DESANALOGIA que pode ser represen-

tada por POEMAS NÃO SÃO LÂMPADAS. Contudo, no espaço mescla, os poemas podem ser lâmpadas, o que nos mostra, dessa forma, um processo de mudança;

- REPRESENTAÇÃO – no espaço mescla, ocorre a compressão da relação vital de REPRESENTAÇÃO, pois o uso e a organização das palavras pelo aluno representam o todo do *concrete poem* elaborado. Além do mais, a compressão dessa relação vital evidencia como um poema pode representar uma lâmpada;
- ANALOGIA – existe relação de DESANALOGIA entre os *inputs* 1 e 2. Porém, para que aconteça a construção de sentidos e a manifestação da própria criatividade, no espaço mescla conseguimos comprimir uma relação vital de analogia: POEMAS SÃO LÂMPADAS;
- INTENCIONALIDADE – a produção do *concrete poem* partiu de uma intenção do aluno, seja ela movida pelo objetivo da escrita de um texto do gênero poema (que, em nosso entendimento, é a expressão) ou pelo simples objetivo de entregar um trabalho escolar solicitado pelo professor. Assim, no espaço mescla, comprimiu-se a relação vital de INTENCIONALIDADE para que houvesse a criação do *concrete poem* em questão;
- SINGULARIDADE – essa relação vital se comprimiu uma vez que duas entidades distintas (como, por exemplo, poema e objeto) podem ser entendidas, no espaço mescla, apenas como uma entidade (um poema em forma de um objeto). É interessante percebermos como relações de espaços externos são comprimidas no espaço mescla com a relação vital de SINGULARIDADE, tornando, por conseguinte, o *concrete poem* produzido pelo aluno um produto único e exclusivo.

Isso posto, no espaço mescla, vemos como os quatro espaços mentais se relacionam para nos mostrar a elaboração de um produto emergente e, portanto, único e criativo – um poema escrito na língua inglesa que tem visualmente a forma de uma lâmpada e que expressa significados relacionados a esse objeto. Percebemos, portanto, a manifestação da função referente ao gênero poema (a expressão), que pode ser trazida do espaço genérico e levada para o espaço mescla.

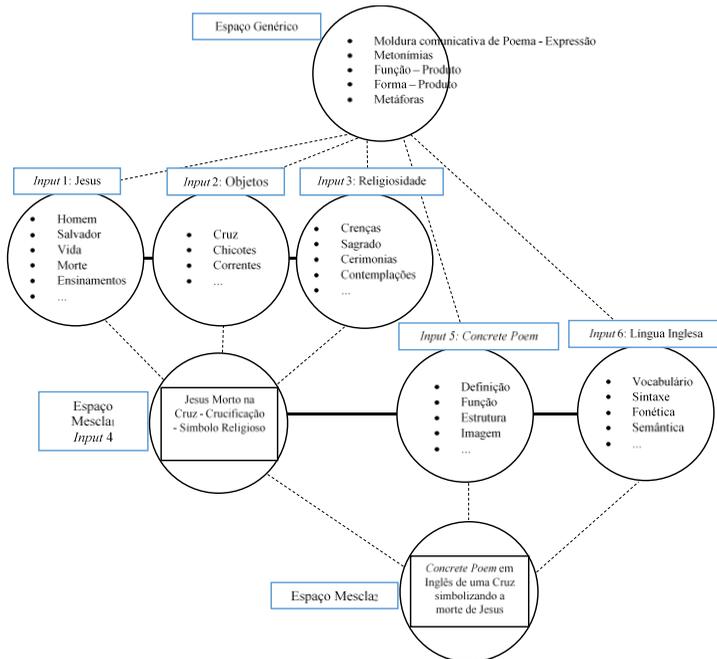
Figura 4: *Concrete Poem 2, Cruz.*



Fonte: Produção dos alunos (2020).

O segundo poema apresentado nesta análise (figura 4), nos mostra a imagem de uma cruz e é formado pela organização de apenas duas palavras: *Jesus* e *Cross*. Dessa forma, notamos como o *concrete poem* elaborado pelo aluno dispõe de uma temática religiosa, representando a crucificação de Jesus Cristo.

Figura 5: Diagrama do *Concrete Poem 2, Cruz.*



Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

Para este *concrete poem*, contamos com a ativação de oito espaços mentais: um espaço genérico, seis espaços de entrada (*input 1* – Jesus, *input 2* – Objetos, *input 3* – Religiosidade, *input 4* – Espaço Mescla1, *input 5* – *Concrete poem* e *input 6* – Língua inglesa), e um espaço de mescla 2. No diagrama apresentado na figura 5, vemos como os espaços interagem entre si para que ocorra a produção de sentidos pelo aluno que elaborou o poema.

Ao compararmos com o diagrama organizado para o primeiro *concrete poem* analisado (figura 3), este segundo diagrama que representa o poema 2 (figura 4) feito por um dos alunos nos demonstra a ativação de mais espaços mentais. Além do mais, percebemos como uma mescla (mescla1 e *input 4*) pode funcionar como espaço mental de entrada, como *input*, para uma mescla final (mescla2).

Os *inputs 1* e *2* evidenciam uma relação metonímica de FUNÇÃO-PRODUTO que atua em conjunto com a relação vital de TEMPO para demonstrar como, no período no qual Jesus Cristo viveu, o produto cruz também tinha a função de causar a morte, através do procedimento de crucificação que era, então, considerado normal. Além do mais, essa relação metonímica empacotada com a relação TEMPO, também pode atuar com a relação vital de CAUSA-EFEITO, pois consideramos que a vida de Jesus (a forma como ele escolheu viver) foi a causa para a sua morte por meio da crucificação. No espaço mescla, essas relações citadas se comprimem na relação vital de PROPRIEDADE.

Entre os *inputs 2* e *3*, evidenciamos relações de espaço externo de PAPEL-VALOR já que a cruz se tornou um símbolo de lembrança da entrega de Jesus Cristo pela sua igreja, sendo, portanto, um objeto sagrado para a religião cristã. Podemos ser ainda mais específicos: entre os *inputs 1* e *2*, o empacotamento da relação metonímica FUNÇÃO-PRODUTO com as relações vitais de TEMPO e CAUSA-EFEITO, conforme já acima explicado, nos mostra a morte de Jesus por meio da crucificação; sendo assim, a imagem de Cristo morto da cruz (símbolo religioso presente, principalmente, nas igrejas de denominação católica) corresponde a um objeto de importante valor para algumas denominações do cristianismo. Em outras palavras, o empacotamento de relações entre os *inputs 1* e *2* também pode manter uma relação de PAPEL-VALOR com o *input 3*.

Os *inputs 1* e *3* demonstram relações de PARTE-TODO e IDENTIDADE que são comprimidas na mescla em relações de PROPRIEDADE, REPRESENTAÇÃO e SINGULARIDADE. Os ensinamentos sobre

a vida e a morte de Jesus Cristo (parte) promovem todo um conjunto de crenças e cerimônias que é representado pelo cristianismo (todo). Logo, podemos identificar a pessoa de Jesus, a sua identidade, como alguém primordial para a religião cristã.

Assim, no espaço mescla1, temos como estrutura emergente a imagem da crucificação de Jesus Cristo, representando, dessa forma, um símbolo religioso do cristianismo. Nessa estrutura emergente, notamos as compressões das seguintes relações vitais de espaço interno:

- PROPRIEDADE – no espaço mescla1, entendemos como a vida, a morte de Jesus Cristo e a simbologia do objeto cruz correspondem a propriedades significativas para a religião cristã;
- CATEGORIA – essa relação vital precisou ser comprimida para compreendermos que, na mescla1, a crucificação de Jesus Cristo diz respeito a uma simbologia religiosa pertencente à religião (categoria) cristã;
- REPRESENTAÇÃO – a compressão dessa relação vital nos mostra como a vida, os ensinamentos, a morte através da crucificação e o próprio Jesus representam expressivamente o cristianismo;
- SINGULARIDADE – uma vez que entidades distintas como ‘ensinamentos sobre a vida’ (ou a morte) e a ‘religiosidade’ podem ser compreendidas como uma única entidade na mescla1: (como, por exemplo, religião cristã ou cristianismo).

Conforme podemos notar no diagrama da figura 5, a mescla1 que surgiu pelas relações entre os *inputs* 1, 2 e 3 serve como espaço mental de entrada para a mescla 2, tornando-se, portanto, *input* 4 e mantendo, com isso, relações com os *inputs* 5 e 6. Assim sendo, a mescla2 é alimentada pelo *input* 4, que fornece a imagem da cruz e da crucificação enquanto símbolos religiosos; pelo *input* 5, pois o aluno precisou elaborar um *concrete poem* e, portanto, buscar as características e a estrutura desse tipo de gênero textual; e pelo *input* 6 que permitiu o aluno utilizar vocabulários da língua inglesa relacionados à imagem escolhida para formar o *concrete poem*.

A partir deste ponto, podemos estabelecer uma aproximação com a análise do primeiro *concrete poem* relativo à lâmpada. A produção deste segundo poema também nos evidencia a relação metonímica de FORMA-PRODUTO, pois, a escolha de representar a imagem de uma cruz pelo aluno permite que o poema tenha visualmente a forma desse

objeto, cumprindo, portanto, a proposta da atividade solicitada pelo professor de língua inglesa e evidenciando, também, o aspecto multimodal desse gênero textual.

Entre os *inputs* 4 e 5, construímos relações vitais de espaço externo de DESANALOGIA. Compreendemos que um POEMA NÃO É UMA CRUZ ou POEMA NÃO É UM SÍMBOLO SAGRADO, mas, no espaço mescla2, notamos como um *concrete poem* pode sim ser uma cruz e também um símbolo sagrado, mostrando, dessa forma, a compressão das relações vitais de CATEGORIA, MUDANÇA, ANALOGIA e SINGULARIDADE. Já entre os *inputs* 5 e 6, percebemos a relação vital de PARTE-TODO uma vez que o *concrete poem* (todo) feito pelo aluno é produzido por meio dos vocabulários da língua inglesa (parte). No espaço mescla 2, essa relação vital de PARTE-TODO é comprimida nas relações vitais de PROPRIEDADE, REPRESENTAÇÃO e SINGULARIDADE.

Com isso, no espaço mescla 2, temos como estrutura emergente um *concrete poem* feito na língua inglesa que nos apresenta a imagem de uma cruz simbolizando a morte de Jesus Cristo. Nessa estrutura emergente, notamos as compressões das seguintes relações vitais de espaço interno:

- CATEGORIA – essa relação precisou ser comprimida no espaço mescla2 para que houvesse a produção de sentidos: um poema não pertence à mesma categoria de uma cruz ou de um símbolo religioso, contudo, na mescla, um *concrete poem* pode pertencer;
- MUDANÇA – a interação entre os *inputs* 4 e 5 evidencia uma relação de DESANALOGIA que pode ser representada por UM POEMA NÃO É UMA CRUZ. Contudo, no espaço mescla 2, um poema pode sim ser uma cruz, mostrando-nos, dessa forma, um processo de mudança;
- ANALOGIA – para que ocorra a construção de sentidos e a manifestação da criatividade, a relação vital de DESANALOGIA estabelecida entre os *inputs* 4 e 5 comprime, na mescla 2, uma relação de ANALOGIA que pode ser representada por UM POEMA É UMA CRUZ ou UM POEMA É UM SÍMBOLO SAGRADO;
- PROPRIEDADE – essa relação foi comprimida na mescla2 para que houvesse a adequada produção do *concrete poem*, ou seja, ao elaborar

o poema, o aluno considerou as características e propriedades do gênero textual em questão;

- REPRESENTAÇÃO – ocorreu a compressão dessa relação vital uma vez que o uso e a organização das palavras pelo aluno representam o todo do *concrete poem* elaborado. Ademais, a compressão dessa relação vital nos mostra como um poema pode sim representar uma cruz e um símbolo sagrado;
- INTENCIONALIDADE – essa relação foi comprimida na mescla², pois a elaboração do *concrete poem* partiu de uma intenção do aluno;
- SINGULARIDADE – houve a compressão dessa relação vital uma vez que duas entidades distintas como, por exemplo, ‘símbolo religioso’ e ‘poema’ podem ser compreendidas como uma única entidade na mescla 2: um *concrete poem* como um símbolo religioso. Esse fato colabora para que o poema feito pelo aluno seja um produto único e exclusivo.

6. Considerações finais

As análises dos *concrete poems* sob o viés da Teoria da Integração Conceptual evidenciaram relações metafóricas e metonímicas, assim como relações vitais de espaço interno e de espaço externo que contribuíram para a produção de sentidos e para a manifestação da criatividade em sala de aula.

Torna-se relevante ressaltar como o trabalho com o gênero textual *concrete poem* permitiu que os alunos entrassem em contato com o inglês e também se manifestassem nessa língua. Enfatizo que a literatura é uma rica ferramenta para o trabalho com a língua adicional. Cabendo ao professor a decisão de planejar e elaborar aulas, nas quais, os diversos gêneros literários possam, assim como a criatividade, se tornar mediadores do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. *Estrutura narrativa e espaços mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

CANDIDO Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-91

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da Anpoll*, n. 39, p. 25-48, Florianópolis, jul./ago. 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/902>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think*. New Yorker: Basic Books, 2002.

KAUARK, Fabiana.; MUNIZ, Iana. *Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

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

LANGLOTZ, Andreas. Language, creativity, and cognition. In: JONES, R.H. *Routledge handbook of language and creativity*. Routledge Handbooks. Routledge, Abington, 2016. p. 40-60

RODRIGUES, Jan Edson. *Conceptualização na linguagem: dos domínios cognitivos à mente social*. João Pessoa: UFPB, 2010.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/Aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 13-20

**RACISMO ESTRUTURAL, PROCESSOS DE GUETIZAÇÃO
E OS EXPEDIENTES DA BRANQUITUDE**

Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva (UENF)
paulinevitoria@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto de parte da pesquisa bibliográfica de uma tese de doutorado e dialoga sobre as consubstancialidades entre Racismo Estrutural e os reiterados processos históricos de guetização imputados sobre a população negra empobrecida no Brasil. Para tanto, buscamos descortinar processos históricos de exclusão imputados sobre parcelas específicas da população como mecanismo de manutenção das hierarquias sociais a serviço do capital. Para tanto, dividimos as discussões em duas seções. Na primeira, apresentamos conceitos fundamentais para pensar a raça e o racismo estrutural e os processos de guetização. A segunda seção trata dos expedientes da branquitude, revelando as diversas formas com que ela se realiza na cotidianidade e as múltiplas resistências e conquistas da luta antirracista. Nosso objetivo é revelar em que medida o racismo estrutural se mantém como práxis útil ao capital e as formas como a questão racial contribui na fabricação contínua da questão social. A consubstancial relação entre classe e raça presente nas diferentes dimensões de produção e reprodução da vida conferem significados e particularidades que direcionam grande parte das experiências de pessoas pretas empobrecidas no Brasil à marginalidade e vulnerabilidade. O sistema que utilitário do racismo é o mesmo que promove reiterados processos de guetização, e delimita condições de acesso a bens e serviços na sociedade, influenciando diretamente nas trajetórias das pessoas pretas empobrecidas.

Palavras-chave

Branquitude. Guetização. Racismo Estrutural.

ABSTRACT

This article is the result of part of the bibliographic research of a doctoral thesis and discusses the consubstantialities between Structural Racism and the reiterated historical processes of ghettoization imputed to the impoverished black population in Brazil. To this end, we seek to uncover historical processes of exclusion attributed to specific portions of the population as a mechanism for maintaining social hierarchies at the service of capital. To this end, we divided the discussions into two sections. In the first one, we present fundamental concepts for thinking about race and structural racism and the processes of ghettoization. The second section deals with the expedients of whiteness, revealing the different ways in which it takes place in everyday life and the multiple resistances and achievements of the anti-racist struggle. Our objective is to reveal the extent to which structural racism remains a useful praxis for capital and the ways in which the racial question contributes to the continuous fabrication of the social question. The consubstantial relationship between class and race present in the different dimensions of production and reproduction of life confer meanings and particularities that direct a large part of the experiences of impoverished black people in Brazil to marginality and vulnerability. The system that uses racism is the same

that promotes repeated processes of ghettoization, and delimits conditions of access to goods and services in society, directly influencing the trajectories of impoverished black people.

Keywords:

Ghettoization. Whiteness. Structural Racism

1. Introdução

O racismo segundo Gonzalez (1989), “(...) se constitui num sistema de práticas que legitimam a sociedade de classes no Brasil, imbuída no processo de desenvolvimento desigual e combinado. No mesmo sentido, Santos (1994, p. 35) advoga que “o racismo é um dos muitos filhos do capital, com a peculiaridade de ter crescido junto com ele. Como os melhores filhos, o racismo tem crescido e sustentado seu pai”. O racismo estrutural, segundo Almeida (2019), diz respeito especificamente sobre o debate dos fundamentos históricos e econômicos da sociedade brasileira, que promove a manutenção de grande parcela da sociedade em extrema vulnerabilidade social. Almeida (2019), aborda três dimensões do racismo: o racismo individual que atinge as singularidades, expresso nas manifestações racistas em face das subjetividades, o racismo institucional, também chamado de racismo de Estado, e o racismo estrutural ligado às condições econômicas. Por isso, é impossível falar de democracia racial, de competição democrática ou defender o mito da meritocracia neoliberal quando, na prática, as discriminações e as limitações de parcelas específicas da população à bens e serviços ainda continuam a existir.

Ao passo que o ocidente criou teorias de desenvolvimento com olhar voltado para a Europa como um modelo societário, criou também teorias racistas que afirmavam uma espécie de sistema de graduação de raças. Respalhada por uma visão eurocêntrica e monoculturalista, e apologética da democracia racial “a ideologia dominante espraia-se pela sociedade influenciando a formação da identidade coletiva e de mobilização do movimento negro, que atribui sua condição a questões estritamente socioeconômicas ou ético-morais” (SANTOS, 2015, p. 104).

Esta visão racista do mundo não europeu legitimou também a sociedade de classes a partir de critérios raciais e sexuais na divisão social. A sociedade de classes no Brasil que estabeleceu a dinâmica entre explorados e exploradores, espoliados e espoliadores, estabelece um marco societário de hegemonia racista e patriarcal.

A branquitude, neste sentido, surge como sustentáculo ideológico que respalda a exploração e espoliação dos povos não brancos. O conceito da branquitude, para além de interferir nas relações cotidianas de pessoas pretas, forçando a supressão das identidades não hegemônicas, legitima a visão eurocêntrica que se espalha na academia, impedindo ou reduzindo a potencialidade de introduzir epistemologias não hegemônicas. Fruto desse mesmo processo a guetização vai se desenhando como caminho comum da classe subalterna em diferentes contextos de produção e reprodução da vida. Para além de pensar a construção social de raça e racismo, esse trabalho propõe revelar a atualidade do debate entre raça, classe e branquitude, bem como a maneira como tais conceitos se articulam e se arrastam ao longo do tempo, dando contornos específicos às relações sociais na contemporaneidade.

2. *Racismo: um mordomo fiel do capital.*

O racismo pode ser compreendido como “práxis” orgânica do capitalismo, na medida em que reforça e consolida o seu desenvolvimento por meio de mecanismos de Estado que garante que parte da população seja mantida em desvantagem e limita o acesso a bens e serviços sociais. As categorias basilares verificadas, a saber, classe e raça serão consideradas como construções sociais que objetivam justificar a exploração, a espoliação e a opressão de alguns grupos ou setores sobre outros. Oriundos das relações sociais de produção e reprodução da vida pautada em sistemas de desigualdades sociais, as categorias de classe e raça, historicamente cumpre o papel de mordomos mórbidos, que servem os povos de bandeja, de modo que atenda perfeitamente os desejos do capital.

Dialogar sobre a mordomia de tais categorias significa arquitetar uma maneira de compreender as consubstancialidades estruturais de formação sócio histórica da sociedade brasileira e a forma com que essas categorias delimitam os sistemas de opressão, expropriação e exploração em nossa sociedade, bem como em outros países de economia dependente. Quijano (2005) afirma que a ideia de raça partiu de uma noção eurocêntrica do mundo, fabricando uma classificação da população sobre o parâmetro social, tornando a sociedade ocidental modelo. Ou seja, o racismo passa a fazer parte das estruturas dos estados a partir do olhar eurocentrado. O racismo estrutural é um mecanismo

sócio-histórico e cultural que se utiliza das políticas do estado capitalista para garantir a condição de vulnerabilidade da população negra, de maneira que se possa realizar a manutenção do sistema capitalista em escala global. O racismo estrutural se realiza a partir da negação histórica de direitos e/ou pela aplicação de políticas que não visam romper com a lógica do capital, pautada na exploração do trabalho e na obtenção do lucro, mas garantir o mínimo necessário para produção e reprodução da massa de sobrantes, disponíveis para ser mão de obra para qualquer capital. As análises recentes propostas por Almeida (2019) defendem que:

O racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. (ALMEIDA, 2019, p. 16)

Na concepção de Almeida (2019), todas essas dimensões do racismo se articulam e se complementam, impedindo que a sociedade possa caminhar em direção de sociabilidades mais justas e livres das desigualdades de classe e raça. A consubstancialidade dos elementos de classe e raça arrastam para o centro do debate o peso das relações sociais pautados na precarização e espoliação das diferentes esferas de produção e reprodução da vida social. O racismo pode então ser compreendido como uma “práxis” orgânica do capitalismo, que o reforça e consolida o seu desenvolvimento. Gonzáles (1989) afirma que o racismo pode ser definindo como “um sistema de práticas que legitimam a sociedade de classe brasileira inserida no contexto de um desenvolvimento desigual e combinado”.

O racismo, enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas, denota sua eficácia estrutural na medida em que remete a divisão racial do trabalho, extremamente útil e compartilhado pelas formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção de equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classe e no sistema de estratificação social. (GONZALEZ, 1979, p. 3)

Segundo Ianni (2004, p. 23), “a raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas, culturais”. Racismo foi o germe da sociedade de classes no Brasil. O racismo fornece a explicação do genocídio da população negra e indígena. No Brasil, a base da pirâmide social tem cor e gênero, isso se expressa entre outros aspectos, na residual presença dessa população em espaços de decisão, poder e

produção da ciência, como é o caso do ensino superior. O processo de acumulação primitiva do capital impetrou um violento processo de expropriação e exploração de pessoas pretas, que foram em tudo pilhados e inseridos territórios igualmente pilhados. Para que essa acumulação se realizasse para parcelas específicas na Europa, foi necessário expandir a dominação em territórios além-mar, como África, Antilhas e Ameríndios. Desta maneira, a ideia de desenvolvimento trouxe uma importante e profunda relação com o racismo. Ou seja, só existem países ricos porque existem países pobres, e só existem pessoas ricas porque existem pessoas pobres, e os pobres somos nós.

Por isso, segundo Munanga (2004), seria prematuro abandonar o termo raça, do ponto que a realidade social ainda não o abandonou enquanto delimitação de práticas e mecanismo de exclusão ou dominação social. É a partir deste processo e como forma de legitimá-lo, que surge o conceito de raças. Não cabe aqui, traçar, numa perspectiva histórica, a formação do pensamento racista inserido nas sociedades modernas, mas sim visualizar a raça como uma espécie de “duto”, um tipo de canal de onde escoam as múltiplas expressões do racismo (Cf. PAIXÃO; CARVALHO, 2008, p 15). Para além das questões econômicas, é preciso compreender que o racismo:

É um comportamento, uma ação resultante da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial pautado em fatores observáveis, como a cor da pele, o tipo do cabelo, o formato do olho, isto é, está ligação às características físicas. No racismo compreende-se que existem raças, melhores ou piores, cuja valorização é pautada em traços fenotípicos. (ALGARVE, 2004, p. 25)

Desta forma, quando o Estado promulga leis sem considerar a questão racial, limita ou estratifica o acesso aos instrumentos sociais implícita, ou explicitamente quando coordena a violência social, isso é um reconhecimento político de que as estruturas de Estado são racializadas. O olhar atento para todos aqueles que se dedicam a compreender as intersecções e consubstancialidades da classe trabalhadora em diferentes pontos de vista, precisa necessariamente ter como ponto de partida o desvelo das estruturas, os fundamentos racistas e patriarcais do Estado, visualizadas na forma como o estado lidou com a questão racial e a divisão social e sexual ao longo da História do Brasil.

Na medida em que o Estado deixa de combater o analfabetismo, ou que garante maior acumulação de capital por parte de grandes empresas por meio da espoliação da classe trabalhadora retirando direitos historicamente conquistados, promove a manutenção de uma massa

populacional pronta a vender sua força de trabalho para qualquer capital. Neste sentido, as lentes do feminismo negro pode ser útil para auxiliar a análise sobre quais são as parcelas que engrossam as margens sociais. Por exemplo, o reconhecimento feminização e etnicização da pobreza, traz para o centro do debate a necessidade de pensar as consubstancialidades numa perspectiva política que rejeita as neutralidades. Por isso, Abramo (2004) afirma que no que se refere às políticas públicas de gênero e raça, por exemplo, “(...) não existe neutralidade”. A pobreza tem cor e gênero, ela está demarcada de maneira explícita e consubstancializada na sociedade brasileira.

De mãos dadas com o racismo estrutural, o racismo institucional promovido pelo Estado, foi conceituado pelo Movimento dos Panteras Negras como uma falha de acesso da população negra à bens e serviços socialmente produzidos. Uma falha planejada para promover a manutenção do exército de sobrantes, sobretudo em países de capitalismo Dependente ou tardio. Desta maneira, é necessário que as instituições públicas e privadas, os locais de produção de conhecimento e ciência, os profissionais liberais, todos, e não somente os que estão inseridos nos campos das humanidades, não compactuem com a engrenagem de massacre da população negra. É preciso que a luta antirracista se capilarize por todas as esferas da vida, bem como a luta contra as discriminações de gênero ou sexual, e essa esfera da luta antirracista, que pode ser promovida e construída por todos, independente de cor/raça e gênero, crença, se dará, sobretudo, a partir do esforço por abrir portas para o acesso das populações mais vulneráveis, sobretudo negras a bens e serviços, bem como pela manutenção e ampliação das portas já existentes, como é o caso da política de cotas para pós graduação. “(...) As relações sociais capitalistas constituem um bloco histórico dentro do qual se articulam dimensões da estrutura econômico-social e da superestrutura ideológica e política” (FRIGOTO, 2006, p. 241).

Avritzer (2012, p. 386) afirma que “a organização dos pobres brasileiros para lutar por serviços públicos é uma das origens da sociedade civil brasileira”, e nessa arena a questão racial sempre esteve presente, embora tenha sido reiteradamente e sistematicamente negligenciada quando não silenciada. De fato, o modelo de modernização implementada no Brasil que conservando elementos da velha ordem (Cf. BEHRING; BOSCHETTI, 2009) transforma a “questão social” – que na época estava estreitamente ligada a “questão racial” gerada pelo contingente de trabalhadores livres oriundos da escravidão

alojados no meio urbano, desempregados, sem políticas de assistência e totalmente excluídos dos espaços hegemônicos de decisão – como caso de polícia desde a primeira década do século XX, e se intensifica a partir de 1930.

As políticas públicas, por exemplo, imbuídas neste modelo de modernização, foram potentes estratégias de controle estatal e apaziguamento da luta de classes. Dessa forma, a conciliação das classes proposta pelo projeto de modernização conservadora transformou os serviços públicos em serviços residuais, mínimos, direcionados, sobretudo, as classes mais empobrecidas e espoliadas. Dessa forma, a modernização conservadora arrastou para o centro dos serviços públicos e da vida pública características da sociedade colonial.

Os serviços públicos, no Brasil, sempre foram extremamente limitados e socialmente seletivos. A universalização de serviços públicos direcionados aos setores populares (como a saúde, a educação ou a previdência) jamais chegou a ser completa e, mesmo quando existia a possibilidade legal de universalização, foi limitada pelo número de servidores e pelos baixos investimentos nessas áreas. Setores de ponta do funcionalismo, altamente qualificados (geralmente da área econômica, alcunhados de tecnoburocratas, mas também as universidades), convivem com setores mal-remunerados, malformados e desprestigiados. Coexistem setores controlados por paternalismos e clientelismos com outros extremamente dinâmicos, organizados com métodos meritocráticos. (FONTES, 2006, p. 228-9)

No mesmo sentido, Quijano (2005) destaca que a apartação do povo negro aos bens e serviços sociais, promovida pela colonialidade do Poder, revela a constatação de que as relações de colonialidade, em todas as esferas de produção e reprodução da vida, não terminaram com o fim da sociedade colonial. Para Grosfoguel (2008), o conceito de colonialidade do poder explica “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Esse processo se realiza a partir do apagamento das discussões que entrelaçam a questão racial com outras matrizes de opressão buscando a totalidade dialética da estrutura das desigualdades, com o afunilamento de pesquisas que tem como núcleo de análise os efeitos e os meios de reprodução do racismo estrutural, pelo não reconhecimento de epistemologias de confronto que pretendem construir análises mais aproximadas com a realidade sociais de regiões periféricas. Para além do preconceito fenotípico, o racismo aplica-se também a partir da desvalorização

de determinadas práticas culturais e religiosas. Logo, todas as formas de opressão, desvalorização e mecanismo que objetivem a inibição ou destruição de práticas de um determinado povo, assim como mecanismos de expropriação ou exploração que determine ou mantenham um determinado povo/ ou parcela da população sobre formas de subalternidade e isolamento dos bens e serviços socialmente disponíveis numa sociedade é também um tipo de racismo.

O racismo, finalmente, corresponde à codificação ideológica daquelas predisposições preconceituosas e práticas discriminatórias dos indivíduos racistas contra os alvos de sua preterição e ojeriza. Tal ideologia pode se manifestar de modo mais ou menos erudito (ou pretensamente erudito), porém sempre atua no sentido de fundamentar a concepção de que alguns grupos de pessoas portadoras de determinadas formas físicas e étnicas são naturalmente superiores às outras, portadoras de outras aparências e culturas. Esta pretensa superioridade pode ser reivindicada pelos racistas em termos de vários aspectos: capacidade mental, sagacidade, psicológicos, força física, moral, artísticos, religiosos, culturais e estéticos. Porém, em todas estas variantes, o racismo atua no sentido da fundamentação ética das relações assimétricas de poder entre o grupo beneficiário da discriminação e os prejudicado. (PAIXÃO; CARVANO, 2010, p. 21)

Neste sentido, torna-se urgente o debate acerca do racismo estrutural e como a ideia de branquitude interfere nas relações sociais na atualidade, sobretudo em ambientes de poder, decisão ou produção da ciência. Cabe, portanto, inserir neste debate a presença do Estado por um lado, como arena de disputa de projetos hegemônicos, e, por outro como instituição social fortemente marcado pelo conservadorismo e o colonialismo. Não por acaso, Ianni (1992, p. 63) afirma que “(...) o Brasil é um presente que se acha impregnado de vários passados”. O conservadorismo enquanto fundamento da sociedade burguesa no Brasil sustenta uma sociedade que determinará a partir dos critérios de raça, de classe e de gênero oportunidades e experiências. Para Santos (2007) o conservadorismo pode ser visto como uma rejeição ao teor revolucionário burguês, sobretudo descendentes da Revolução Francesa, por ser portadora do ideário de modernidade, que naquele momento, representaria o fim de um sistema extremamente lucrativo, produtivo e hierárquico. Desta maneira, o pensamento conservador passa a se definir explicitamente como contrarrevolucionário, promovendo principalmente a “naturalização da ordem social” o escamoteamento da específica ontologia do ser social” (NETTO, 1992, p. 40).

É assim que ele tem substantivamente mudada sua função social: de instrumento ideal de luta antiburguesa, converte-se em subsidiário da

defesa burguesa contra o novo protagonista revolucionário, o proletariado. A formação sócio-histórica do Brasil é marcado, sobretudo, pelo ideal positivista “o lema ordem e progresso traduz um aspecto fundamental do positivismo enquanto expressão típica do conservadorismo moderno, constituindo uma proposta para o enfrentamento da Questão Social” (SANTOS, 2007, p. 49).

O nosso conservadorismo tem um perfil marcado pela inserção periférica da economia brasileira no mercado mundial, a saber: a inserção dependente e uma economia voltada para fora, a colonização como marcas da acumulação primitiva do capital no território brasileiro, a escravidão e o racismo como gênese da classe trabalhadora no Brasil e consequentemente da massa de sobrantes. O posicionamento das elites locais, o patrimonialismo, o mandonismo, o coronelismo e as mesclas entre público e privado. Neste sentido, o Estado tratará a Questão Social de maneira, moralizante, psicologizante e deseconomizada. Ora como caso de polícia, ora com medidas de consenso pela via das políticas sociais. E esse modelo vai se redesenhando com todos os períodos da história, promovendo a manutenção de uma massa de pessoas alocadas nas margens, sem acesso a bens e serviços, inseridos em trabalhos de baixa remuneração. Promove a manutenção dos empoeirados, dos famintos e daqueles que estão dispostos a vender a sua força de trabalho para qualquer capital. De mãos dadas com o conservadorismo, o racismo sistêmico e o patriarcado se espriam nas relações entre a sociedade e o Estado, minimizando ou impedindo o acesso de parcelas específicas da população a espaços de decisão, de poder, e de produção da ciência,

3. Debates interseccionais sobre guetização e a importância desse conceito para compreender a questão racial e o mito da meritocracia neoliberal.

Todas estas dimensões de produção do viver estão submetidas e ameaçadas pelo processo de guetização Collins (2019). No que se refere às mulheres negras, o processo de guetização está intimamente atrelado a consubstancialidade das desigualdades. Por exemplo, a alocação histórica da força de trabalho feminina negra nos anos seguintes ao fim da escravidão legal no Brasil no trabalho do cuidado, trocando a cozinha da fazenda pela cozinha das casas urbanas, e a negação de direitos fundamentais a essas mulheres. A meritocracia neoliberal ou a ideologia da competência em Chauí (2014) auxilia na compreensão dos caminhos

que a educação brasileira toma principalmente a partir de 1990. Ao investigar a história das universidades e escolas públicas brasileiras, a autora dialoga sobre como essas estruturas carregam um projeto de classe. Segundo Chauí (2014), a ideologia da competência nasce num contexto internacional, sobretudo entre operários e patrões.

A reflexão proposta desmascara o discurso modernizador neoliberal que defende cegamente os processos de privatização ao mostrar que, “longe de promover a democratização da sociedade brasileira, não estavam senão acentuando sob vestes moderninhas a dominação tecnocrática autoritária que se iniciara com a modernização conservadora da ditadura” (CHAUÍ, 2014, p. 6). Para a autora, a ideologia da competência é uma manifestação ideológica do autoritarismo à brasileira, e esconde, em verdade, um ataque feroz às universidades públicas e, em sentido mais amplo, às tentativas de democratização das relações sociais no interior da estrutura social autoritária do Brasil.

Na medida em que é adaptada pela estrutura autoritária e rigidamente hierarquizada da sociedade brasileira, a ideologia da competência, tornando-se princípio de organização das universidades, não apenas justifica a estrutura social vigente, mas também contribui para reproduzi-la sem transformações de base. A reflexão sobre a infiltração da ideologia da competência na organização das escolas e universidades, tendo como pano de fundo o passivo histórico de autoritarismo da estrutura de classes da sociedade brasileira. (CHAUÍ, 2014, p. 5)

A ideologia da meritocracia neoliberal ressaltada por Chauí (2014) ou de capital humano, no horizonte da burguesia mantinha a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. Por outro lado, a crescente inserção de capital morto (Maquinas multifuncionais, tecnologias da informação e Inteligência artificial) nos processos produtivos, amplia o desemprego estrutural e a massa de trabalhadores supérfluos. Frigoto (2006) indica que

Transitamos de políticas de integração social, como direito social e subjetivo construído na luta de classes, para políticas de inserção precária. Essa transição se configura no Brasil de hoje de forma profunda e nos explicita, de modo claro, o resultado da opção da classe burguesa brasileira por sua inserção consentida e subordinada no governo do grande capital, assim como mostra nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com a hipertrofia da formação para o trabalho simples. (FRIGOTO, 2006, p. 265)

No Brasil, o processo de guetização da população negra descendente do passado escravista, determinou as classes a partir dos critérios

raciais, que implica para além da estrutura econômica, abrangendo implicações políticas sociais, culturais, ideológicas, promovendo

A metamorfose da etnia em raça. A ‘raça’ não é uma condição biológica [...], mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. [...] Racializar ou estigmatizar o ‘outro’ e os ‘outros’ é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a ‘raça’ é sempre ‘racialização’, trama de relações no contraponto e nas tensões ‘identidade’, ‘alteridade’, ‘diversidade’, compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação. (IANNI, 2004, p. 23)

Assim como as classes sociais, os elementos raça e gênero presentes nas relações de vida e trabalho das mulheres negras são construções sociais pautados nas relações de poder que conferem significados e particularidades que direcionam grande parte das suas experiências à marginalidade e vulnerabilidade em diferentes dimensões da vida. Uma delas o contexto da educação.

Esse processo de guetização ou estigmatização delimitou as condições de acesso a bens e serviços na sociedade, influenciando diretamente nas trajetórias das pessoas pretas. Por exemplo, os processos de favelização e analfabetismo que grande parte da população brasileira vivencia historicamente – sobretudo as gerações com mais de 50 anos – é fruto dos processos de marginalização impetrados pelo racismo sistêmico desde os primeiros anos do período pós-abolição. Esse processo de guetização visto pelas lentes do feminismo negro brasileiro, foi denunciado por González (1982) ao apresentar a exclusão da mulher negra dos textos e do próprio movimento feminino brasileiro, que por sua vez tratavam a condição subalterna da mulher sem racializar o debate.

A guetização estrutural globalizada que se realiza a partir da regionalização do mundo e da produção de periferias globais é um promotor do racismo epistêmico. Ao passo que o ocidente tornou-se referência de uma sociedade mundial, houve, segundo Latouche (1994), o “desencanto do mundo”. Os valores ocidentais tornaram-se “naturais de todos os homens”, o ocidente civilizado tornou-se a verdade, e segundo o autor: “só sobrevivem e não sobrevivem as sociedades que decidem a internalizar esses valores”. Desta forma, articula-se inevitavelmente à desconstrução dos valores culturais não ocidentais e na obsessão pelo progresso.

O simbolismo representado pelo ocidente retirou de certa forma a autonomia identitária dos povos não ocidentais, cortou os braços, as pernas, cegou os olhos, desde então, “a sociedade ferida adota o olhar do outro, se expressa com as palavras do outro, age com os braços do outro. Seu mundo está perfeitamente desencantado” (LATOUCHE, 1994, p. 68). Santos (1994) ressalta que as nações “civilizadas” antes de serem brancas são “nações patroas” e as pobres antes de serem de cor são “nações empregadas”.

Para Santos (1994, p. 32), “(...) nações empregadas são aquelas que trabalham a centenas de anos para enriquecer seus amos”. As da América Latina, por exemplo, sempre estiveram de “veias abertas”, e seu sangue fluindo para alimentar os Estados Unidos e a Europa. Os principais estudos sobre racismo epistêmico datam do final da segunda metade do século XX, sobretudo com os estudos de Franz Fanon, “Pele negra, máscaras brancas” (1952), “Os condenados da terra” (1961) e, posteriormente, de Edward Said, “Orientalismo” (1978).

As críticas à teoria pós-colonial também alcançaram países asiáticos. Na década de 1970, o Grupo de Estudos Subalternos⁴⁷ – um grupo marxista, cujo principal objetivo era analisar criticamente a História colonial da Índia, também reforçará a ideia do pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político. Desta maneira, as teorias de confronto ao eurocentrismo, buscavam revelar as histórias dos marginalizados a partir do seu próprio olhar.

Para Grosfoguel (2008, p. 355), “o racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam sendo os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos”. O racismo epistêmico é uma expressão desse processo de desencantamento. Ele é uma ferida aberta pelo processo de escravidão. E esta ferida ainda sangra. Neste sentido, cabe analisar a categoria do negro a partir de um viés fenotípico como assinala o IBGE, mas, sobretudo, num sentido político. Sobre isso, Sousa (1983) afirma:

Saber-se negro é viver a experiência de ter sido violentado de forma constante e cruel, pela dupla injunção de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular o seu corpo negro. Ante a desvalorização sistemática dos atributos físicos do sujeito negro, seu corpo se opõe a identidade branca, que ele é coagido a desejar. Diante da “ferida” que é a re-

⁴⁷ Liderado por Ranajit Guha.

apresentação da sua imagem corporal, o negro oprimido pela violência racista procura cicatrizar o que sangra. (SOUSA, 1983, p. 50)

Sobre isso, Sousa (1983) ainda destaca que um dos elementos de violência racista é a dimensão do ataque ao pensamento negro. Para ela, o pensamento negro é “sitiado, acuado e acochado pela dor de pressão racista” (SOUSA, 1983, p. 9). Desta maneira, o racismo epistemológico em sua relação íntima com a construção das identidades negras e da negritude é subjugado ao sofrimento das suas vítimas. A própria condição de cidadania recebeu influências destes processos, pois em diferentes momentos da história, a cidadania esteve fortemente empenhada em legitimar os diferentes regimes.

Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. [...] Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece. A implicação imediata deste ponto é clara: seriam pré-cidadãos todos os trabalhadores da área rural, que fazem parte do processo produtivo e, não obstante, desempenham ocupações difusas, para efeito legal; assim como seriam pré-cidadãos os trabalhadores em igual condição, isto é, cujas ocupações não tenham sido reguladas por lei. (SANTOS, 1987, p. 75)

Evidencia-se a afirmativa de Lobato (2016), quando olhamos para a história do Brasil pela perspectiva dos direitos sociais. Não por acaso, os direitos sociais no Brasil se desenvolveram de maneira fracionada, subsidiando as necessidades do Estado Coutinho (2008), Carvalho (2002). Cidadania, trabalho e liberdade estiveram estreitamente imbricados durante toda a história da constituição da nação brasileira, por isso, a noção de cidadania precisa sempre ser pensada juntamente com as condições socioeconômicas e raciais presentes nos diferentes processos. Na arena de debate sobre esta forma específica de racismo, cujo sua empreitada se direciona em negar as produções de conhecimento e saberes nos negros, ligadas diretamente e profundamente com as construções da identidade negra, reside, sobretudo, a querela entre branquitude e negritude na produção e reprodução da vida.

Pensar a identidade negra redundava sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disso, o pensamento cria espaços de censura à sua própria liberdade de expressão, e simultaneamente suprime retalhos de sua própria matéria. A ferida do corpo transforma-se em ferida de pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a ideia real do sujeito é um pensamento mutilado e sua essência. (SOUSA, 1983, p. 10)

A partir das contribuições de Sousa (1983), destacamos três expedientes básicos de guetização da negritude e em favor do ideal branco. O primeiro em tentar reverter a situação biológica do corpo negro “ganga ou no tecido vulgar do corpo negro” em favor da busca por aspectos físicos, culturais que se aproximem o máximo possível do “ouro puro” dos traços brancos. Sobre isso, Bento (2002) assinala:

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. (BENTO, 2002, p. 2)

O segundo expediente de guetização diz respeito às circunstâncias onde o sujeito é levado a abrir mão da arquitetura dialógica do pensamento. Este processo alienante tende a negar tanto o negro e colocá-lo como “apêndice” dos referenciais brancos, como nega também a construção do pensamento negro como maneira de fugir de embates ou as “dúvidas” que surgem das disputas de ideia.

Neste processo, o sujeito também é levado a impedir seu ingresso no terreno das rivalidades e acordos que formam as “verdades partilhadas” por seus pares, base de convívio humano e de sobrevivência cultural. [...] Acreditamos que esse último fenômeno descreve satisfatoriamente o que acontece com o pensamento do negro que “perde a cor” e a identidade negra para ganhar “alma branca” (artística, folclórica), também definida pelo branco. (SOUSA, 1983, p. 14)

Por último e em conjunto com os processos descritos acima, num estágio de aprofundamento do processo de alienação, o negro, expurga do seu pensamento as ideias de identidade. Ou seja, segundo Sousa (1983) o sujeito para de pensar automaticamente conferindo ao outro o direito arbitrário e onipotente de definir a verdade indubitável sobre sua identidade. Mas este doloroso processo é, portanto, o ápice da negação da identidade negra, uma identidade perseguida. Acontece que

O repúdio a identidade persecutória, fundado na alucinação negativa, não consegue manter-se ao longo do tempo. Dinâmica e economicamente onerosa, esta defesa provoca uma espécie de exaustão na capacidade de pensar. A identidade negra, negativamente alucinada, pressiona as barreiras erguidas contra sua irrupção no espaço psíquico reservado às representações. O pensamento não resiste à tensão de continuar “representando em branco”. Sua estrutura desmantela. Sua função de interprete de percep-

ções e emoções, desejos e defesas, caem por terra. O sujeito como que desiste de encontrar escapatórias e negociar soluções. A violência racista obtém seu máximo efeito. (SOUSA, 1983, p. 15)

Acerca da branquitude, Bento (2005) revela que nos Estados Unidos da década de 1980, os brancos se sentiam ameaçados pela expansão dos direitos das minorias – sentiram-se perdendo privilégios:

O discurso de branquitude estava carregado de medo, ressentimento e amargura, e mascarava as profundas desigualdades raciais que marcavam a ordem social. Alguns políticos criaram um novo populismo, cujo discurso pautava a família, a nação, valores tradicionais e individualismo, contra a democracia multicultural e a diversidade cultural. Os negros passaram a ser responsabilizados pelos problemas que o país estava vivendo e alguns profissionais da mídia, diziam que queriam viver em sociedades onde nenhum segmento racial fosse alienado e onde brancos não tinham que se sentir mal por serem brancos. (BENTO, 2005, p. 173)

Para a classe média branca, foi e ainda é difícil conceber que o povo negro deveria ter direitos e acesso a bens e serviço, tal como os brancos. Foi difícil para os brancos ver às mulheres negras que sempre estiveram reservadas ao lugar do subalterno, da serviçal obediente, fiel, ou como dizem as feministas afro-americanas ao lugar de “mammy” Collins (2019), desejarem e conquistarem o direito de não serem mais as suas criadas. Até porque o “lugar” da “mammy” pesou fortemente para a delimitação das hierarquias sociais de classe, gênero e raça, pois ao processo de mamificação das profissionais negras se refere a forma com que as mulheres negras são imaginadas nas relações sociais.

Esse lugar de *mammy* contribui fortemente para as opressões interseccionais de raça, gênero e sexualidade. Ao ensinar às crianças negras seu lugar nas estruturas brancas de poder, mulheres negras que internalizam a imagem de *mammy* podem se tornar canais efetivos de perpetuação de opressão de raça (Cf. COLLINS, 2019, p. 141). Como “um índice das diferenças físicas entre humanos e causa eficiente de diferentes modos de inserção mais ou menos favoráveis ou valorizados.

Contudo, cabe destacar que se por um lado, o processo de guetização tinha como objetivo o controle político e a exploração dos pretos, por outro, dentro desse processo formam-se relações específicas, que segundo Collins (2019, p. 10) “(...) serviu como um espaço a parte, no qual homens e mulheres puderam usar ideias de matriz africana para desenvolver saberes de resistência voltada contra a opressão racial”. Porém, cabe ressaltar que estes saberes de resistência, produzidos pelos oprimi-

dos, permaneciam tão subjugadas pelos brancos quanto os seus pensadores e pensadoras.

4. Considerações finais

A consubstancial relação entre classe e raça presente nas diferentes dimensões de produção e reprodução da vida conferem significados e particularidades que direcionam grande parte das experiências de pessoas pretas empobrecidas no Brasil à marginalidade e vulnerabilidade. O sistema que utilitário do racismo é o mesmo que promove reiterados processos de guetização, e delimita condições de acesso a bens e serviços na sociedade, influenciando diretamente nas trajetórias das pessoas pretas e pobres.

Por exemplo, a realidade do analfabetismo que parte da população brasileira vivencia a alocação histórica de mulheres pretas nos trabalhos do cuidado, por exemplo, é fruto dos processos de marginalização impenetrados pelo racismo.

Os diferentes processos de guetização, vistos pelas lentes do feminismo negro, revela cadeias de subordinação em que parte da população se encontra engajada. Por esta razão, trazer para o centro do debate sobre racismo a sua dimensão estrutural e, ao mesmo tempo os processos de guetização que extrapolam aspectos econômicos, descortina as aplicações do racismo na contemporaneidade, bem como a maneira como a ideia de branquitude instrumentaliza a estrutura racista em que a sociedade brasileira foi construída.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio de. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. In: _____. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

_____. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

AVRITZER, Leonardo. *Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependência política*. *Opin. Publica*, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762012000200006>.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra e o medo branco. O negro no imaginário das elites – séc. XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivaneti. *Política social: fundamentos e história*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Y.; BENTO, M.A.S. (Orgs). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 25-58

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CERQUEIRA-NETO, Sebastião; PINHEIRO, Ana C.; CUNHA, Ricardo A. Território e identidade na “terra mãe do Brasil”: a invisibilidade indígena na cidade de Porto Seguro-Bahia. *Revista Espacialidades*, v. 16, n. 2, p. 252-70, 2020.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle époque*. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento*. Trad. de Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (Orgs). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006

FONTES, Virgínia. *A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980*. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (Orgs). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh. 8. *Anais...* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1979.

IANNI, Otavio. *Raça e classes no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1996.

_____. Dialética das relações raciais. *Estudos avançados*, v. 18, n. 50, São Paulo, Jan./Apr. 2004.

LATOUCHE, Serge. *A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. *Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro*. *Saúde debate*, 40 (spe), dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042016S08>. Acesso em 10 jan. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. Jornada Negro – Libertária. *Afrodiaspora, Revista do Mundo Negro*, (4 números, 1983 e 1984), IPEAFRO, 1984.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz (Orgs). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-78

REIS, Maria Clareth Gonçalves. *Mulheres, negras e professoras: suas histórias de vida*. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2017.

RIBEIRO, Djamilla. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2017.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. *Lutas Sociais*, v. 19, n. 34, p. 100-13, São Paulo, jan./jun. 2015.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo?* São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

SOUSA, Neuza Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

**SINTAXE EM LIBRAS: ORDEM DOS CONSTITUINTES
EM SENTENÇAS CONSTRUÍDAS POR SURDOS
DE RIOBRANCO-ACRE⁴⁸**

Nina Rosa Silva de Araújo (UFAC)

nina.araujo@ufac.br

Alexandre Melo de Sousa (UFAC e UNEMAT)

alexandre.sousa@ufac.br

Sandra Mara Souza de Oliveira Silva (UFAC)

sandramaravilha2010@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão a respeito da ordem dos constituintes em construções sintáticas de surdos de Rio Branco-Acre. Os dados para a pesquisa foram coletados com a participação de surdos rio-branquenses, por meio de dois procedimentos técnicos. O primeiro caracterizou-se pelo movimento de despertar o interesse e atenção visual dos informantes como motivação para a captação das sentenças, através de fotogramas, para a produção espontânea do desempenho linguístico dos sujeitos da pesquisa, que foi registrada em vídeos. Para o segundo procedimento técnico, foi aplicado um questionário/entrevista, com o intuito de obter informações que caracterizassem os informantes. Adota-se, portanto, a abordagem qualitativa, denominando este estudo como analítico-descritivo. Este estudo tomou como base Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnopp (2005), Araújo (2013), Quadros (2019) e Royer (2019). Os dados apontaram que a ordem sintática da oração por meio da construção Sujeito (S) e Verbo (V) é a mais recorrente nos dados analisados sobre a sintaxe da Língua Brasileira de Sinais (Libras) usada pelos surdos de Rio Branco.

Palavras-chave:

Libras. Sintaxe. Ordem dos constituintes.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the order of constituents in the syntactic constructions of deaf people of Rio Branco-Acre (Brazil). The data for the research were collected with the participation of deaf through two technical procedures. The first procedure was characterized by the movement of arousing the interest and visual attention of the informants as motivation for the capture of sentences, through frames, for the spontaneous production of the linguistic performance of the research of death people, which was recorded in videos. For the second technical procedure, a questionnaire/interview was applied in order to obtain information that

⁴⁸ O presente trabalho constitui uma homenagem ao Prof. Dr. Vicente Cruz Cerqueira (*in memoriam*), da Universidade Federal do Acre, Orientador desta pesquisa. Nesta publicação atual, contamos com as atualizações teóricas do Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa e da doutoranda Sandra Mara Souza de Oliveira Silva (coautores). Agradecemos aos surdos acreanos que participaram da pesquisa.

would characterize the informants. Therefore, a qualitative approach is adopted, naming this study as analytical-descriptive. This study is based on Ferreira-Brito (1995), Quadros and Karnopp (2005), Araújo (2013), Quadros (2019) and Royer (2019). The data indicated that the syntactic order of sentences through the construction of Subject (S) and Verb (V) is the most recurrent one in the analyzed data of the syntax of the Brazilian Sign Language (Libras) used for deaf people from Rio Branco.

Keywords:

Syntax. Order of constituents. Libras (Brazilian Sign Language).

1. Considerações iniciais

O objetivo do presente artigo é apresentar uma análise da ordem dos constituintes nas sentenças da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em construções sintáticas de surdos de Rio Branco, no Acre, sob uma abordagem qualitativa, denominando este estudo como analítico-descritivo. Os dados para a pesquisa foram coletados com a participação de surdos rio-branquenses, por meio de dois procedimentos técnicos. O primeiro procedimento caracterizou-se pelo movimento de despertar o interesse e a atenção visual dos informantes como motivação para a captação das sentenças. Isso foi realizado por meio de fotogramas, para a produção espontânea do desempenho linguístico por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa atividade foi registrada em vídeo. No segundo procedimento foi aplicado um questionário/entrevista, com o intuito de obter informações que caracterizássemos informantes.

A utilização de imagens como unidade de motivação linguística deve-se ao fato de permitir a visualização de características peculiares das línguas de sinais. Assim é possível que a modalidade gestual, espacial e visual apresente uma língua expressiva que revele uma concepção estética, artística e de movimento sincrônico do corpo, incluindo os componentes das expressões faciais, denominados como traços não manuais. Portanto, foram examinadas as semelhanças e as diferenças em relação à posição do sujeito na ordenação e na estruturação em sentenças da Libras que indicassem uma base de organização abstrata, comum a todas as línguas, tendo como eixo de sustentação a Teoria do Estado Inicial do Componente relevante da faculdade da linguagem, conceituada como Gramática Universal (GU).

2. *Línguas de sinais: algumas considerações*

O percussor do estudo científico das línguas de sinais (LSs) foi o linguista Stokoe (1960), cujos estudos contribuíram para que fosse atribuído o *status* de língua à Língua de Sinais Americana (ALS) através da análise de um exame da propriedade de dupla articulação da ASL, com um viés estruturalista. Isso permitiu que ela fosse concebida como língua, comportando componentes básicos da língua oral (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) em uma estruturação similar, embora diferenciada em sua concepção fonológica, pois esse é o modo em que a língua se materializa. Foi como professor na Universidade Gallaudet que Stokoe inaugurou e se dedicou a uma vasta série de trabalhos e de investigações sobre a ASL. E ao longo das décadas de 1960 e 1970, o linguista constatou que o sistema linguístico da ASL se configura como língua natural.

Stokoe tornou-se referência nos estudos linguísticos ao defender o *status* da ASL, a partir do fomento à investigação por meio de um método analítico, que viabilizou a descrição e a comparação dos elementos das línguas orais e das línguas de sinais (LSs). Portanto, ele contribuiu com a difusão do reconhecimento das LSs existentes. Por meio de seus estudos, foi identificada uma estrutura sequencial e simultânea de organização dos elementos da ASL, projetando um esquema linguístico estrutural, composto por três elementos:

- a) Configuração das mãos: [CM];
- b) Locação (da mão): [L];
- c) Movimento (da mão): [M].

Felipe (2007) ratifica essa definição ao explicitar que as unidades mínimas das línguas de sinais ([CM], [L], [M]) são comparáveis aos fonemas das línguas orais, pois, embora desprovidas de significado quando isoladas, essas unidades recebem significado quando associadas entre si.

Os três aspectos ou parâmetros delineados por Stokoe proporcionaram a análise inicial da formação dos sinais. Posteriormente, linguistas como Battison, Klima e Bellugi (1974 [1979] *apud* GESSER, 2009) identificaram um quarto parâmetro denominado de Orientação da palma da mão [O]. A inclusão desse parâmetro na fonologia das LSs se justifica por demonstrar que dois sinais que contenham os três aspectos [CM], [L], [M] idênticos podem modificar o sentido dependendo da orientação da palma da mão. Estudos posteriores sobre as LSs chegaram a identificar um quinto parâmetro definido por Expressões-não-manuais [ENM]

(QUADROS; KARNOPP, 2004; FERREIRA-BRITO, 1995). De acordo com Baker (1983, *apud* FERREIRA-BRITO, 1995, p. 240), “(...) as expressões-não-manuais como movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco (...) dão conta de formas sintáticas e atuação como componente lexical.” Isso ocorre em razão de, nas LSs, as mãos não serem o único meio condutor utilizado para a produção da informação linguística.

Há estudos recentes que mostram a ampliação dos parâmetros fonológicos em LSs, especialmente quanto às Expressões-Não-Manuais e suas variação. São exemplos as pesquisas de: Alecrin e Xavier (2020; 2021), Silva e Xavier (2018), Silva e Xavier (2020).

3. *Língua de sinais e universais linguísticos*

As LSs apresentam propriedades fundamentais em sua concepção linguística, uma vez que possuem uma estrutura própria, em que seu signo linguístico é manual e não manual, além de contemplar elementos como a visão, o espaço e a gestualização. Diante disso, é possível admitir que as LSs apresentam propriedades de caráter universal que estão sendo pesquisadas, estudadas e divulgadas. Por conseguinte, essa análise é mais um estudo que visa contribuir com as discussões sobre a ordem dos constituintes nas sentenças da Libras, de modo que resulte em um novo olhar sobre suas especificidades.

Ferreira-Brito (1995), pioneira nos estudos das LSs no Brasil, as conceitua como línguas naturais, compostas por complexidades características dos sistemas linguísticos, as quais são necessárias para a interação verbal. A autora enfatiza que as LSs se configuram como línguas de modalidade visual-espacial, ou seja, utilizam o corpo (especialmente as mãos, os braços e a face para a articulação das sentenças e interação verbal).

De acordo com Felipe (2007, p. 20), as LSs fazem parte da modalidade gestual-visual em razão de utilizarem como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais perceptíveis à visão. Devido ao fato de serem línguas naturais, possuem uma estrutura gramatical comparável às línguas orais uma vez que também expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Ademais, essas línguas possibilitam a ampliação de seu léxico a partir da apropriação de novos sinais por parte de seus falantes, em decorrência de suas mudanças históricas, sociais, culturais e tecnológicas. Ainda, no que se refere ao cenário dos estudos

brasileiros, cabe retomar Quadros e Karnopp (2004, p. 47), que designam as LSs como “(...) línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”.

4. Sintaxe e construção de sentenças

A sintaxe, de acordo com Chomsky (2015), é o estudo dos princípios e processos inerentes à dinâmica de construção das sentenças de uma determinada língua. Para ele, o objetivo de estudar os aspectos sintáticos de uma língua culmina na elaboração da gramática que é, essencialmente, relativa às regras da produção de sentenças de uma dada língua. O autor compara as regras peculiares à produção de sentenças de uma língua como sendo as engrenagens de um mecanismo sintático, que é, essencialmente, a gramática de uma língua.

O postulado de Chomsky incide em um conjunto finito de regras que permitem que os usuários da língua compreendam e produzam infinitos sentidos a partir desse conjunto finito de regras linguísticas. Essa capacidade é denominada de competência linguística que, segundo Castilho (2010), consiste em uma intuição linguística em relação à composição de processos criativos da língua. Isso ocorre, segundo o linguista, justamente porque o usuário nativo de uma língua é conhecedor exímio da gramática de sua língua materna.

Esse conhecimento nato da gramaticalidade da língua é subdividido em dois tipos, segundo Chomsky (1965 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 21). Há o conhecimento da linguagem em uso, denominado de *competência* e que é diferente do uso da língua e si, denominado de *desempenho* e que está atrelado à fala e, por isso, está permeado por variações. Apesar de o *desempenho* ser variável, a *competência* em inferir sobre a gramaticalidade ou agramaticalidade das formulações das sentenças é igual para todos os usuários da língua. E a *competência* de reconhecer a gramaticalidade e a agramaticalidade diz respeito à possibilidade de o usuário nativo do português, por exemplo, em reconhecer se uma sentença está de acordo com o modelo linguístico da língua portuguesa.

Esse conhecimento exímio que o falante nativo tem de sua língua se justifica pelo fato de que toda língua tem um modelo linguístico específico. Quanto a isso, Quadros e Karnopp (2004, p. 21) explicam que tanto a língua portuguesa quanto a Libras têm uma ordem básica dos consti-

tuíntes de oração simples: o sujeito é o primeiro da sentença, o segundo é o verbo e o terceiro, o objeto – o que não inviabiliza construções sintáticas de outra ordem. Portanto, a ordenação preferida dos usuários da língua é sujeito-verbo-objeto.

A sintaxe da Libras, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), se dá no espaço frente ao corpo do sinalizador, sendo uma sintaxe espacial, cujo sistema sintático é visuoespacial, permeado de regras e restrições assim como a sintaxe das línguas orais-auditivas. As autoras pontuam que o “(...) estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127). O fato é que vários mecanismos espaciais são utilizados na construção sintática da Libras como sinais manuais acompanhados de sinais não manuais, que são expressões faciais consideradas elemento gramatical. Ainda de acordo com Quadros e Karnopp (2004), os sinais não-manuais relacionados à pessoa são descritos através do direcionamento do olhar para a marcação de concordância gramatical, através do meneio de cabeça no sentido horizontal, para a marcação das sentenças negativas, e através do meneio de cabeça no sentido vertical para a marcação das sentenças interrogativas, etc.

Na ordenação sintática sujeito + verbo + objeto, de acordo com Othero (2014, p. 156), “a ordem das palavras pode alterar, por exemplo, o significado da frase.” Em duas frases constituídas pelas mesmas palavras podem ocupar uma posição distinta na frase: na primeira posição, funciona como sujeito e, na terceira posição, funciona como objeto (nos dados analisados no presente estudo, há exemplos dessas construções). A relação entre o verbo e o objeto é mais estreita e, por isso, esses dois elementos formam um “bloco”/unidade sintática, na frase, isolando o sujeito na primeira posição da frase. Essa posição destacada do sujeito na primeira posição da sentença, de acordo com Othero (2014), permite que ele funcione como tópico frasal. Os tópicos também são formulados à esquerda da sentença e com uma acentuada marcação melódica distinta da melodia dos demais elementos da frase, cuja intenção é marcar o referente e enfatizar o assunto.

Em se tratando do tópico frasal, Quadros e Karnopp (2004, p. 146) afirmam que, na sintaxe da Libras, a topicalização muda a ordem das palavras na frase, o que gera a impressão de flexibilidade aleatória na ordem das palavras. Atopicalização, na Libras, se dá por meio da operacionalização da marcação manual e não-manual de foco, de modo a per-

mitir outras ordenações frásicas, mas sempre derivadas da ordem básica da frase (sujeito-verbo-objeto) em Libras.

O trabalho pioneiro de Greenberg (1966), no que concerne a sintaxe das LSs, formula uma tipologia sintática baseada na ordem dos constituintes da sentença, na qual o linguista apresenta seis combinações possíveis de ordenação sintática (QUADROS, 2019). Em suas análises, o linguista desenvolveu uma tipologia fundamentada na posição relativa do sujeito (S), do verbo (V) e do objeto (O). Das seis possibilidades lógicas de organização sintática, a partir dos elementos citados, há três que predominam: VSO, SVO e SOV. Greenberg (1966) revela, ainda, que a disposição desses elementos demonstra uma predisposição fixa. Uma língua na qual predomina a organização sintática do tipo VO terá o objeto após a preposição, enquanto que uma língua em que predomina a organização sintática do tipo OV terá a ordem oposta.

Quanto à Libras, Quadros (2019) conclui que:

A ordem básica da Libras é aquela na qual identificamos a presença de um sujeito, de um verbo e de um objeto realizados, sem marcações não-manuais específicas, e/ou sem outras informações sintáticas sendo operadas. Quando há um verbo que seleciona um argumento interno e um argumento externo sem marcas sintáticas ou prosódicas adicionais, observamos que a ordem é SVO. (QUADROS, 2019, p. 83)

Essa mesma constatação foi observada por Royer (2019), que analisou a estrutura das sentenças em Libras (sentenças transitivas com seus respectivos argumentos) em dados extraídos do *Corpus* de Libras da Grande Florianópolis-SC. Esses dados estão em vídeos onde surdos de Florianópolis interagem entre si. Do mesmo modo, os dados de Olizaroski (2017) também constataram a ordem SVO mais produtiva no *corpus* analisado.

Pelo exposto, ressaltamos que a análise dos dados realizada considerou, primeiramente, um levantamento de todas as produções que compuseram a seleção do *corpus*, evidenciando a ordem em que os elementos das sentenças se manifestaram e o número de ocorrências dessas ordens. Na fase posterior, foram analisados aspectos que poderiam motivar uma dada ordem dos elementos nas sentenças produzidas pelos participantes.

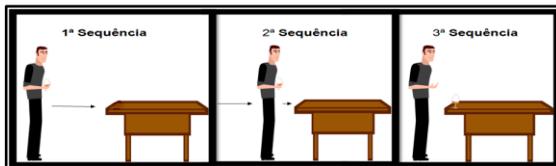
5. Aspectos metodológicos

O grupo de informantes foi selecionado a partir dos seguintes critérios: ser maior de 18 anos, exercer a função profissional⁴⁹ do ensino da Libras e ter Ensino Superior completo ou estar cursando. Dos presentes, 10 candidatas atenderam a essas condições para compor o grupo de participantes. Todos os informantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com o objetivo de identificar o sujeito (S) na ordenação da estrutura frasal da Libras, no que se refere à metodologia de pesquisa, foram eleitas imagens com movimento, como fonte de inspiração e de motivação para a produção das sentenças. Essa seleção foi baseada nas experiências linguísticas dos sujeitos surdos falantes de Libras, as quais se caracterizam pela captação e pela memorização de detalhes das imagens em toda a sua dimensão.

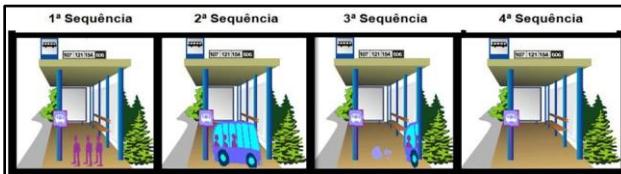
O material resultou da adaptação de uma apresentação de *slides* produzida no programa *Microsoft Power Point* e elaborada pelo grupo de profissionais que compunha o Núcleo de Capacitação do Centro de Apoio ao Surdo do Acre (CAS/AC), utilizados nos cursos de ensino da Libras e ofertado pelo referido Centro, conforme pode ser visualizada nas Figuras 1 e 2.

Figura 1: Sequência do movimento do fotograma utilizado na coleta de dados (parte 1).



Fonte: Araújo (2013).

Figura 2: Sequência do movimento do fotograma utilizado na coleta de dados (parte 2).



Fonte: Araújo (2013).

⁴⁹ Ser instrutor de Libras que trabalha com o ensino da Libras para ouvintes ou para seus pares, como crianças, jovens e adultos surdos.

As cenas ilustradas nas Figuras 1 e 2 foram propagadas sequencialmente nos *slides* e projetadas, uma por vez, para os agentes do contexto da pesquisa. Após avizualização dos *slides*, os participantes, em pé ou sentados, em frente à filmadora, narravam, em Libras, por meio da formulação de sentenças, o que foi observado nas imagens. O emprego desse recurso proporcionou o estímulo e a criatividade narrativa dos colaboradores, que usaram estratégias discursivas espaciais para retratar, de forma tridimensional, os deslocamentos, a direcionalidade e os movimentos linguísticos particulares das LSs. As sentenças construídas por eles foram registradas em vídeo e armazenadas em arquivo individual para a composição do *corpus* e para o tratamento de transcrição e de análise. A transcrição foi realizada com base em Felipe (2007).

A coleta dos dados teve, como premissa, o desempenho linguístico dos falantes da Libras. A próxima etapa do trabalho consistiu na organização dos vídeos, definida a partir do conjunto dos 10 fotogramas elencadas para a constituição da primeira fase de seleção do material coletado, o qual foi arquivado em um banco de dados (pasta-arquivo). Foram registradas, em vídeo, 100 frases que foram transcritas pelo sistema de notação de palavras e transformadas em glosas, com edições explicativas específicas, sobretudo para complementar as notações que especificam os traços manuais que são referentes linguísticos da Libras.

Como foi observado que havia frases com estruturas idênticas, realizamos uma pré-seleção para a análise. Primeiramente, foram selecionados apenas os tipos de sentenças diferentes em sua composição para evitar a repetição de dados com a mesma estrutura, o que tornaria o *corpus* desnecessariamente repetitivo. Foi definida, ainda, uma seleção em que fosse observado o processo de formação das frases que compreendessem uma composição de oração simples, admitindo os verbos de concordância e os verbos espaciais.

Para a transferência dos dados de produção sinalizados neste estudo, optou-se pelo emprego do Sistema de Transcrição proposto por Felipe (2007), considerando que esse modelo de escrita linear da Libras é de fácil acesso, compreensão e que representa, inclusive, a tridimensionalidade peculiar das LSs.

5. Análise dos dados

Neste artigo, será demonstrado somente um exemplo dos dados coletados e analisados no estudo maior, referente ao Fotograma 3, conforme pode ser observado abaixo, na Figura 3.

Figura 3: Fotograma 3.



Fonte: Araújo (2013).

Abaixo, encontram-se as Glosas do Fotograma 3:

Sujeito B: <PROFESSOR@>_t ENSINAR MATEMÁTICA, PORTUGUÊS VÁRI@

Sujeito C: PROFESSOR@ FAZER TEXTO ALUN@

Sujeito D: PROFESSOR@ VER LÁPIS-OBJETO-FINO _{longo}>cl <CAIR>_{do}

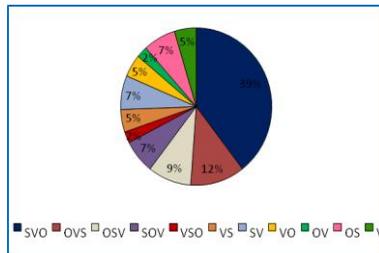
Sujeito E: MESA <OBJETO-FINO _{longo}>cl CAIR>_{do}

Sujeito G: <LÁPIS>MESA_i EM-CIMA OBJETO-FINO _{longo}>cl <CAIR>_{do}

A ordem “SVO” em LSB

A partir da coleta dos dados quantitativos, obteve-se a ocorrência ilustrada no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Ordem das sentenças em LSB.



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados revelam as combinações da ordem dos constituintes, tendo como ordem dominante Sujeito-Verbo-Objeto, que resultou em: 17 frases que apresentam a ordem SVO; cinco frases que exibem a combinação OVS; quatro frases que revelam a ordem OSV; três frases identificadas com a ordem SOV; e uma frase que apresenta a ordem VSO. Esses dados referem-se a sentenças com verbos simples (Cf. FELIPE, 2007; QUADROS, 2019), com concordância e sentenças que foram compostas por três constituintes, independentemente da ordem que esses constituintes se encontravam. Ademais, para as frases com menos de três constituintes, foram identificadas: três frases com a ordem SV; três frases com a ordem OS com argumentos sem pronome; duas frases com as combinações VS, VO e V; e somente uma frase com a ordem OV.

O resultado obtido foi analisado em relação aos dados de estudos sobre as possibilidades de ordenação das sentenças em Libras, fundamentado na Teoria X-barras, no seu princípio, de Chomsky (1981), a qual considera o nível abstrato da sintaxe, relacionando o sistema computacional e o léxico, proposta nos estudos de Quadros, Pizzio e Rezende (2009):

A variação na ordem das palavras será expressa pelo componente fonológico, em que os elementos na estrutura são pronunciados. Nesse nível do sistema computacional da língua, nós observamos o resultado das transformações em diferentes derivações. Isso nos dá as possíveis ordens de palavras permitidas pela língua. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 18).

De acordo com as autoras, a ocorrência da ordem SVO nas sentenças, em Libras, é natural dessa língua. Baseando-se nos estudos tipológicos de Greenberg (1966), que consideram seis possibilidades variantes de ordem das sentenças (dentre elas, três dominantes: SVO, VSO e SOV), os dados revelados na pesquisa resultaram em 70% de sentenças com ordenações variantes, em que o sujeito(S) precede o objeto (O), confirmando a formulação tipológica de Greenberg. Os 30% das sentenças que restaram foram consideradas sentenças com ordenações raras, visto que apresentaram o constituinte objeto (O) antes do sujeito (S). Considerando-se, portanto, a estrutura sintática SVO como a ordem estrutural mais recorrente, foi possível constatar que, na Libras, essa ordem é mais comum por apresentar uma ocorrência direta em sua estrutura sintática. Como sentença prototípica da Libras, considerando a ordem SVO, temos como exemplo, o seguinte: “Professor@ fazer texto alun@”.

Compreende-se que essa ordem dos elementos sintáticos é relevante na língua, em razão de, caso modificada essa sequência de elementos, o

sentido será modificado. Nesse sentido, como exemplo, temos a frase “Alun@ fazer texto professor@”, que não apresenta o mesmo sentido que o da frase anterior. No último exemplo apresentado, o verbo, de forma clara, assegura o sentido da sentença, invertendo somente os papéis dos sujeitos. No entanto, se for realizada a inversão da ordem do verbo, essa modificação apresentará a característica da ambiguidade, como pode se observar no exemplo “Fazer texto alun@ professor@”. Diante dessa situação, não é possível afirmar se foi o “alun@” que fez o texto ou se foi o “professor@” que o fez.

Cabe considerar que a mudança da ordem dos sujeitos é possível quando o contexto assegura a interpretação correta. Outra possibilidade é o uso proposital da ambiguidade na sentença. Para Pontes (1987), o uso da língua é uma ação inteligente, ou seja, tem uma razão de ser não sendo, portanto, uma ação mecânica. Dessa forma, quando não existe perigo de interpretação, é aceitável a mudança da ordem dos elementos. Considerando o pressuposto de que as regras sintáticas têm uma razão de ser, elas têm o propósito de garantir a comunicação a partir das inúmeras possibilidades de uso das regras com finalidades específicas e não aleatórias.

A diferença está em que o falante não é um autômato, ele usa as regras na medida em que elas são necessárias. Quando é possível violá-las sem prejuízo da clareza para conseguir algum efeito extra (como na literatura tanto se vê) elas são violadas. (PONTES, 1987, p. 106)

A variação na ordem das palavras é uma constante nas línguas em geral. A esse respeito, Greenberg (1966) verifica que, mesmo com a presença da variação, cada língua elege uma ordenação de palavras como dominante. Segundo as investigações desse autor, a ordem dominante sempre será SOV, SVO ou VSO.

Conforme foi possível observar, a ordem sintática com maior número de ocorrência, neste estudo, foi a SVO, constatação essa que corrobora com a ordem canônica da Libras difundida nas primeiras pesquisas nacionais que apontam essa realidade. Inicialmente, essa proposição foi relatada em trabalhos de Felipe (1989), quando observou a prevalência da ordem sintática SVO, sobretudo quando essa ordem explicita o sujeito(S) e o objeto (O) nas sentenças sinalizadas. Já Ferreira-Brito (1995) desenvolveu uma descrição linguística da gramática da Libras, compreendendo a sua articulação espacial. Portanto, ambas as autoras identificaram a flexibilização da ordenação das sentenças na Libras. Entretanto, apesar da flexão apontada, as pesquisas realizadas reforçaram a constatação de que há uma ordem mais básica, que foi descrita em estudos poste-

riores, como nos de Quadros (1999), que corroboram para o encaminhamento de Quadros e Karnopp (2004, p. 139). De acordo com essas autoras, há uma organização mais comum de sentenças, a ordem SVO, e as demais ordenações encontradas na Libras resultam da interação de outros elementos gramaticais.

6. Considerações finais

Com base em Ferreira-Brito (1995), Felipe (2007), Quadros e Karnopp (2004), observa-se que a ordem sintática da oração por meio da construção Sujeito (S), Verbo (V) e objeto (O) é a mais recorrente nos dados analisados sobre a sintaxe da Libras usada por surdos de Rio Branco, Acre. Dentre as ordens sintáticas que apareceram no processo de elaboração e de organização dos dados da pesquisa realizada, foram evidenciadas outras variações, as quais são de caráter incomum na ordem sintática da Libras. Contudo, a lógica dessa variação deriva de fatores que se verificam a partir dos traços não manuais.

À medida que o desenvolvimento deste trabalho foi avançando, inquietações no que se refere à esfera da composição linguística da Libras foram surgindo, devido à imensa quantidade de assuntos relacionados a este estudo. Embora não dispuséssemos de condições para dar o devido espaço de investigação, essas questões foram analisadas em nível superficial. Dentre elas, pode ser citada a naturalidade das línguas de sinais e a sua não universalidade. Tendo em vista que cada grupo necessita de determinados estímulos para receber uma mesma mensagem, tanto as línguas orais quanto as LSs têm suas especificidades: as línguas nascem considerando todo o ambiente cultural de um povo, favorecendo as diferenças de uma em relação a outra.

Vale ressaltar que os resultados da presente pesquisa foram coincidentes com os resultados de Olizaroski (2017), Quadros (2019) e Royer (2019), o que demonstra, pelo menos provisoriamente, que a ordem SVO é a mais utilizada na ordenação dos constituintes sintáticos pelos surdos brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALECRIM, E.; XAVIER, André Nogueira. A variação fonética em configurações de mão da libras à luz do sistema de transcrição de Johnson e Liddell (2011, 2012). *Letras & Letras* (UFU), v. 37, p. 292-323, 2021.

ALECRIM, E.; XAVIER, A. N. Análise da variação fonética em configurações de mão da Libras. *Revista Sinalizar*, v. 5, 2020.

ARAUJO, Nina Rosa Silva de. *A posição de sujeito em sentenças da Língua de Sinais Brasileira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2013. 121f.

BAKER, Mark. C. *Incorporation: a Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago: University of Chicago Press, 19.

BORGES NETO, J. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-130 (Vol. 3)

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CERQUEIRA, Vicente Cruz. *A sintaxe do possessivo no português brasileiro*. São Carlos-SP: Claraluz, 2008.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

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

CHOMSKY, Noam. *Estruturas sintáticas*. Trad. de Gabriel Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Vozes, 2015.

FELIPE, Tanya Amaro (Org.). *Educação especial: Libras em contexto – Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GREENBERG, Joseph H. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: GREENBERG, Joseph H. (Ed.). *Universals of Language*. Standford: Standford University Press, 1966, p. 58-90.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Sintaxe. In: SCHWINDT, L.C. *Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIZAROSKI, Iara Mikal Holland. *A ordem dos constituintes sintáticos na formação de sentenças em Libras na perspectiva funcionalista*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2017. 149f.

PONTES, Eunice. *Ordem VS em Português: tentativa de explanação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1987.

POSSENTI, Sírio. *Questões de Linguagem: passeio gramatical dirigido*. São Paulo: Parábola: 2011.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Língua Brasileira de Sinais I*. Texto-base para curso de Letras-Libras – EaD. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 301f.

ROYER, Miriam. *Análise da ordem das palavras nas sentenças em Libras do Corpus da Grande Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019. 152f.

SILVA, A. R.; XAVIER, A. N. Identificação, documentação e descrição de processos fonológicos na Libras. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 58-84, 2020.

SILVA, A. H. P.; XAVIER, A. N. Libras and Articulatory Phonology. *Gradus*, v. 3.1, p. 103-124, 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

STOKOE, Willian. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics*. New York: University of Buffalo, 1960.

**UM APROFUNDAMENTO NO USO DO SINGULAR *THEY*
E DA NEOLINGUAGEM NÃO BINÁRIA:
IMPLICAÇÕES E PRECONCEITOS**

Zoe de Miranda Pereira (UNIALPHAVILLE)
zoempereira97@gmail.com

RESUMO

A preocupação básica deste estudo é refletir sobre o uso da língua como ferramenta para se lutar por causas sociais, utilizando como exemplo a forma singular do pronome *they* para se referir a pessoas trans não binárias. Serão consideradas outras questões sociolinguísticas e referentes à linguagem e minorias em geral, analisando maneiras positivas e negativas de se usar a língua em contextos sociais. O artigo tratará também de questões relacionadas ao uso do masculino como padrão neutro da língua e seu reflexo na sociedade e em correntes feministas, atravessando diferentes momentos e pontos de vista. Além de apresentar propostas de uso de linguagem neutra, este trabalho irá explorar as capacidades humanas de alterar idiomas para se atingir objetivos sociais e políticos, seja de forma intencional ou não. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, considerando as contribuições de autores como Balhorn (2004), Butler (1997), Conrod (2017; 2018) e Thomason (1998; 2006).

Palavras-chave:

LGBTQIA+. Pronomes. Sociolinguística.

ABSTRACT

The basic concern of this study is to ponder over the use of language as a means to fight for social causes, using as an example the singular form of the pronoun *they* to refer to non-binary trans people. Other sociolinguistic issues and issues related to language and minorities in general will be considered, analyzing positive and negative ways of using language in social contexts. The article will also deal with issues related to the use of the masculine form as a neutral standard in language and its reflection in society and in feminist currents, going through different moments and points of view. In addition to presenting proposals for the use of neutral language, this work will explore the human capacities to change languages to achieve social and political goals, whether intentionally or not. A bibliographic research was carried out, considering the contributions of authors such as Balhorn (2004), Butler (1997), Conrod (2017; 2018) And Thomason (1998; 2006).

Keywords:

LGBTQIA+. Pronouns. Sociolinguistics.

1. Introdução

A preocupação principal deste trabalho será aprofundar em questões relacionadas ao uso da conhecida como “linguagem neutra”, em es-

pecial no inglês, e suas implicações. O pronome *they* do inglês possui diversos usos, seja no singular ou no plural. Entre eles, está o seu uso no singular para se referir a pessoas trans não binárias – aquelas, cujo gênero, segundo o Oxford Learner’s Dictionary (2020), não é exatamente “homem” ou “mulher” – que preferirem ser referidas dessa forma. Atualmente, tal opção está em evidência entre suas alternativas, como o *he* genérico/neutro e *he or she* (Cf. CONROD, 2018; BODINE, 1975).

Há uma ligação indissociável, segundo Konnelly e Cowper (2020), entre a recusa em utilizar o pronome *they* do inglês em sua forma singular com o julgamento social negativo às comunidades trans.

O ato de *misgendering* é definido por McLemore (2014) como uma má classificação da identidade de um indivíduo pertencente ao espectro transgênero, como, por exemplo, o uso de um pronome incorreto ou atribuir um gênero a um nome que, na verdade seria neutro. Seus estudos revelam ainda desconforto psicológico e sentimentos de estigmatização, inferioridade, desvalorização, estresse e invalidação, impactando na autoestima de tal pessoa quanto à sua aparência e interferindo em sua total participação na sociedade, sobretudo quando essa má denominação ocorre de forma intencional.

Neste trabalho, pretende-se analisar também a hipótese, já levantada por Konnelly e Cowper (2020), de que não há uma separação tão nítida entre a gramática e o sentido social, e que o ato de *misgendering* pode ser nocivo a pessoas trans (Cf. MCLEMORE, 2014).

2. *Misgendering e a língua como uma ferramenta para agressões*

Segundo Conrod (2018), além de usar pronomes referentes a um gênero diferente do gênero da pessoa, outras formas de *misgendering* são:

- ✓ *deadnaming*: utilizar o “nome morto” (o nome antigo, inicial, de registro e não mais utilizado por uma pessoa trans)
- ✓ substantivos: *man, woman, girl*, etc.
- ✓ termos de tratamento: *sir, ma’am, miss*, etc.

Em seu estudo *Pronouns and Misgendering* (2018), exemplos de tipos de *misgendering* mencionados foram supor erroneamente (se as pessoas não se conhecem) e força do hábito: acidentalmente usar pronome

mes antigos (se as pessoas já se conhecem). No estudo, foi relatado que somente pessoas trans sofreram *misgendering*, questionando “se isso é um mal entendido comum, por que seria tão assimétrico?” (p. 27) [tradução nossa]. Outra de suas conclusões foi de que as atitudes implícitas de quem comete *misgendering* não são ligadas ao pensamento de que pessoas trans são ruins, mas sim de “eu sei o seu gênero, é esse aqui”.

Em 2017, em *Names Before Pronouns: Variation in Pronominal Reference and Gender*, ao Conrod analisar *tweets* sobre Chelsea Manning (uma mulher trans e figura pública internacional), foi observado que pessoas que utilizam o “nome morto” de uma pessoa trans não respeitam também seus pronomes corretos, e que quando utilizam o nome atual, preferido por uma pessoa trans, os pronomes podem variar. Isso demonstra, conforme Conrod relata, uma diferença entre categorias lexicais, como nomes, e categorias funcionais, como pronomes, em relação ao respeito às identidades de pessoas trans.

Butler (1997), em *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, inicia seu trabalho com diversos questionamentos acerca da forma como a linguagem pode nos ferir e sobre como e por que podemos ser reféns dela. Ela sugere que somos dependentes da linguagem mesmo quando tentamos enfrentá-la, e por isso ela tem tanta capacidade de nos ferir.

Quando alegamos ter sido feridos pela linguagem, que tipo de alegação estamos fazendo? Nós atribuímos à linguagem um poder para ferir, e nos posicionamos como objetos de uma trajetória nociva. Alegamos que a língua age, e age contra nós, e a alegação que fizemos mais um exemplo da linguagem, um que busca deter o exemplo anterior. Assim, exercemos o poder da linguagem mesmo quando buscamos combater seu poder, presos em um laço que nenhum ato de censura pode desfazer. Poderia a linguagem nos machucar se nós não fôssemos, em algum sentido, seres linguísticos, seres que precisam da linguagem para ser? É nossa vulnerabilidade à linguagem uma consequência de sermos constituídos dentro de seus termos? Se nós somos formados em linguagem, então esse poder precede e condiciona qualquer decisão que venhamos a tomar sobre isso, insultando-nos desde o princípio, por seu poder precedente. (BUTLER, 1997, p. 12-13) (tradução nossa)

Outros questionamentos de Butler (1997) em sua obra são acerca de por que motivos insultos instigam o medo da morte e a incerteza sobre se uma pessoa sobreviverá, e por que um mero recurso linguístico deveria produzir tal reação. Conrod, em 2018, sugere que uma das atitudes implícitas do ato de *misgendering* é de que pessoas trans não são “realmente” sua identidade de gênero, que é apenas algo artificial. Tal declaração é reforçada por Os Keyes, também em 2018, que afirma: “Sofrer

má denominação de gênero, principalmente quando se ocorre constantemente, reforça que a sociedade não considera o seu gênero ‘real’”.

Considerando as implicações e efeitos do ato de *misgendering*, pode-se apenas concluir que, quanto feito intencionalmente, seu intuito é insultar, desrespeitar e antagonizar. O argumento tradicional de que os pronomes devem se referir ao “sexo biológico” de uma pessoa é incorreto, primeiramente, pois a língua é dinâmica e seu uso em uma época pode mudar para se adaptar a mudanças culturais e novos entendimentos desenvolvidos. Além disso, o próprio uso da linguagem masculina como padrão independentemente do gênero quebra tal argumento, pois, por exemplo, mulheres não são isentas dos efeitos de leis escritas em termos masculinos, pois essas nunca foram interpretadas de forma literal.

3. Possíveis causas e consequências de *misgendering* e *deadnaming*

O uso de linguagem com gênero definido muitas vezes ocorre a partir de suposições feitas com base na aparência de outras pessoas, portanto mesmo defensores do argumento de que pronomes devem se referir ao sexo biológico podem vir a se referir corretamente a pessoas trans que “passarem”⁵⁰. Tal afirmação, portanto, não condiz com o uso real da língua (Cf. MCNAMARAH, 2020).

O sistema de pronomes binários (*he / she*) ao qual as pessoas supostamente devem se adaptar, entretanto, não parece entrar em evidência quando o assunto é discutido.

[...] ativistas trans sugerem que os pronomes *he/she* e *his/her* linguisticamente reforçam um sistema normativo de dois sexos através de suposições de que pessoas trans devem se encaixar em um dos lados desse arranjo binário. Uma falha concordância entre pronome e pessoa, observam, é geralmente tratada como um defeito da pessoa, por ser culpa da falha do indivíduo em expressar seu sexo/identidade de gênero em vez de ser uma deficiência de nosso sistema limitado de pronomes. (WAYNE, 2007, p. 86) (tradução nossa)

Outra justificativa usada para defender o *misgendering* é que sua intenção não é ofender ou desrespeitar. Entretanto, como McNamarah (2020, p. 53) defende: “a intenção é irrelevante quando se sabe que a conduta é, de maneira geral, ofensiva” (tradução nossa). Demais raciocí-

⁵⁰ “Passar” se refere à habilidade de uma pessoa transgênero de ser corretamente percebida como o gênero com que se identifica, e além disso, não ser percebida como transgênero. (HUFFPOST, 2017).

nios, como os de que não é preciso utilizar os pronomes corretos para pessoas trans em determinadas situações, ou mesmo que é aceitável em determinadas situações legais em Los Angeles (EUA).

Mesmo o uso do *he* genérico reforça pensamentos e ações a favor de interpretações masculinas, produzindo imagens masculinas nas mentes de homens e mulheres. Se uma pessoa toma ciência de que a língua tem um efeito na sociedade, os efeitos nocivos do *he* genérico concede um outro argumento para desencorajar seu uso (Cf. GASTIL, 1990).

Ademais, a visão binária de sexo e gênero é conhecidamente imprecisa, mesmo sob uma perspectiva puramente biológica, considerando a vasta gama de condições intersexo (nas quais as pessoas não correspondem aos critérios comuns para a designação de qualquer dos sexos). Considerar que o sexo biológico dita o gênero falha em capturar a essência de pessoas trans, e utilizar essa concepção para desrespeitar a linguagem de tais indivíduos, incluindo o *they* singular, impacta negativamente em sua autoestima e na autenticidade sentida, além de gerar sentimentos de rejeição (Cf. OS KEYES, 2018).

A imposição de um nome, que não condiz com sua identidade, a alguém se configura como um ato de cunho degradante e desumano, pois nega a esse alguém o direito de existir. Existir não no sentido literal da palavra, de ter existência durante um período de tempo, mas existir num sentido figurado de ter existência real, de ter importância. Ou seja, impor ao um (sic) homem trans que se chama João, por exemplo, que o nome dele é Maria é esvaziar sua existência, pois Maria não existe. (DE QUEIROZ; DE ALMEIDA, 2016, p. 252)

Segundo a matéria “Beyond ‘he’ and ‘she’: The rise of non-binary pronouns”, da BBC News em 2015, nem todos os professores universitários estavam prontos para a implementação da opção de informar os pronomes favoritos nos sistemas de algumas universidades estadunidenses, alguns, inclusive, acharam que *they* era um erro de digitação em seus quadros de alunos. Apesar de também ocorrer em universidades estadunidenses, o *deadnaming* é menos comum que *misgendering* com pronomes, que chega a fazer alunos que preferem *they* utilizarem *he* ou *she* quando percebem que seus professores não compreendem o uso de pronomes neutros. Outra ocorrência é de alunos que preferem sequer informar seus pronomes preferidos nos sistemas das universidades, para evitar inconvenientes com professores. A matéria informa um caso de estudante antecedente à implementação dos pronomes preferidos nos sistemas das universidades, onde era necessário enviar *e-mails* ou visitar professores em seus horários de expediente para explicar sobre sua identidade e seus

pronomes. Outra alternativa era levantar o assunto durante alguma aula, o que poderia não ser confortável para muitas pessoas trans.

4. Mudando a língua para mudar o mundo: Alterações intencionais na língua

Thomason (2006) conclui que adultos são capazes de inventar novas palavras e novos significados para palavras antigas, adicionando formas inovadoras ao seu idioma e substituindo palavras antigas por novas. Conseguem não somente modificar regras gramaticais ínfimas, mas podem também implementar mudanças muito mais elaboradas às suas línguas, incluindo distorções lexicais e mudanças estruturais substanciais. Em casos extremos, afirma a professora, essas alterações ocorrem de forma consciente, deliberada e, em alguns casos, articulada, de forma mais sucedida em comunidades linguísticas menores.

Modificações lexicais são geralmente consideradas triviais por não afetarem a estrutura de um idioma, e mesmo linguistas que acreditam que é possível se fazer alterações estruturais deliberadamente supõem que seus efeitos serão mínimos. Thomason (1998), porém, sugere que a questão da possibilidade linguística de mudança, nesse caso intencional, é estabelecida no momento em que uma única pessoa produz uma única mudança uma única vez, e a permanência e a disseminação dessa são questões de probabilidade (e não possibilidade).

De um ponto de vista psicossocial, a informalização da língua não reflete uma fraqueza do controle mental de um indivíduo, mas sim um fortalecimento perante tantas opções em um clima social informal e desestruturado (Cf. ELIAS *apud* MAIR, 2015, p.7). A coloquialização das normas do inglês escrito, segundo Mair (2015), é um fenômeno que engloba dois componentes interligados: a informalidade genuína, um jeito mais ou menos inconsciente de representar a língua falada na escrita, e a antiformalidade, conscientemente implantar marcadores estilísticos para diminuir o grau de formalidade de um texto.

A ressignificação de palavras de forma positiva pode ocorrer com a apropriação de palavras outrora ofensivas, como é o exemplo de *queer*, de cunho homofóbico (Cf. BUTLER *apud* OLIVEIRA; PINTO; PENA; COSTA, 2009, p. 10), e também com a atualização de um significado já impreciso, como o da palavra *bisexual*, cuja definição binária (excluindo a atração por pessoas não binárias) pode não refletir a forma como muitas

pessoas bissexuais se enxergam (Cf. DAX, 2017). Da mesma forma, o pronome *they* está sofrendo mudanças em seu significado. Mesmo que seu sentido de gênero indefinido esteja consolidado na língua inglesa há séculos (BALHORN, 2004), referir-se a uma pessoa de forma singular definida utilizando o *they* para condizer com sua não binaridade de gênero ainda é uma novidade (Cf. CONROD, 2018).

Em entrevistas mais recentes, Judith Butler reforça a importância e os impactos da língua ao se referir a pessoas trans e a questões de gênero em geral, reafirmando seu apoio ao respeito à dignidade de indivíduos trans, em contraste aos discursos TERF⁵¹, que utilizam a língua como uma das ferramentas para atacar pessoas trans. Butler explica, também, que ao dizer que gênero é performativo, ela não quis dizer que é uma ficção ou que o que uma pessoa sente como seu gênero é “irreal”, e sim expandir o que já se sabia sobre o que realidades de gênero poderiam ser (*The Trans Advocate*, 2014) (*New Statesman*, 2020) (Cf. RNZ, 2020).

A manipulação (ou a não manipulação) do texto ao transmitir informações é outra das formas de utilizá-lo para advogar por causas políticas e sociais, não somente no que diz respeito a pessoas trans. Tal manipulação pode ser utilizada também de forma negativa, para distorcer a realidade e gerar informações falsas ou que induzem ao erro. Franco (2014), por exemplo, denunciou, entre outras coisas, que execuções sumárias em favelas do Rio de Janeiro foram noticiadas como “confrontos armados entre policiais e traficantes”. Tal prática é uma amostra da influência das línguas, e não somente da língua inglesa, e da gravidade do que sua manipulação é capaz de gerar. Casos de *fake news* também são alvo de diversos estudos, porém tal debate atualmente não pertence somente ao ambiente acadêmico. Como defende McNair (2017), *fake news* não são meramente um problema cultural isolado, mas surgem de tendências políticas e sociais, e contribuem para elas, nas sociedades do século XXI.

5. Considerações finais

Neste trabalho foram analisadas opções de comunicação neutra e não binária em inglês (e suas possíveis traduções para o português), além de investigados motivos, origens, históricos, preconceitos, exemplos e consequências de seu uso. Com base no que foi estudado, nota-se que o uso de *they* como pronome neutro singular sofre resistência por parte da

⁵¹ Trans-Excludent Radical Feminist, ou feminista radical trans-excludente.

sociedade em geral, principalmente por quem acredita em uma gramática normativa obrigatória. Tal relutância não se dá unicamente pelas estruturas e vocábulos que seriam afetados, mas também por questões políticas, sociais e culturais, além de preconceitos e indisposições em respeitar o novo.

Um exemplo dessa discordância foi a reação ao Colégio Liceu Franco-Brasileiro, do Rio de Janeiro, quando este optou por permitir que seus profissionais utilizassem tratamento neutro em português para com seus alunos, em oposição ao machismo e em respeito a estudantes que não se encaixam no binário de gênero. A expressão “queridos alunos” foi a mais destacada em manchetes sobre o assunto. Parlamentares conservadores da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro até mesmo apresentaram um projeto de lei para proibir o uso de linguagem neutra em instituições de ensino públicas ou privadas, assim como em editais de concursos, alegando “dilapidação do patrimônio gramatical”. (Diário do Rio, 2020) (Projeto de Lei Nº 3325/2020, ALERJ, 2020).

A neutralidade da língua não é o primeiro nem será o último tema a ser polemizado. A *Oxford comma*, por exemplo, é outro tema linguístico debatido na contemporaneidade (The Observer, 2020) (The Daily Californian, 2020).

As diferentes línguas, como observado neste artigo, já sofreram mudanças e continuam a mudar em prol das pessoas que as utilizam, e a vontade de seus falantes no decorrer dos séculos é o que define o que uma língua se tornará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALHORN, Mark. *The Rise of Epicene They*. University of Wisconsin-Stevens Point, 2004. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1008.5081&rep=rep1&type=pdf>.

BODINE, Ann. *Androcentrism in Prescriptive Grammar: Singular ‘They’, Sex-Indefinite ‘He’, and ‘He or She’*, *Language in Society*, 1975. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Androcentrism-in-prescriptive-grammar%3A-singular-and-Bodine/328b81dbcbeba4bf5c7210de59778004c96f57f5>.

BUTLER, Judith. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, Nova Iorque, 1997. Disponível em: https://monoskop.org/images/5/54/Butler_Judith_Excitable_Speech_A_Politics_of_the_Performative_1997.pdf.

CONROD, Kirby. *Names Before Pronouns: Variation in Pronominal Reference and Gender*, University of Washington, 2017. Disponível em: http://blogs.ubc.ca/nwlc33/files/2017/04/Conrod_names_before_pronouns.pdf.

_____. *Changes in singular they*, University of Washington, 2018. Disponível em: <http://www.kirbyconrod.com/assets/CHANGES%20IN%20SINGULAR%20THEY.pdf>.

_____. *Pronouns and Misgendering*, University of Washington, 2018. Disponível em: <http://www.kirbyconrod.com/assets/nwav-misgendering.pdf>.

DAX, Zane. *Binaries and Bisexuality*, University of Lethbridge, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318137331>.

DE QUEIROZ, Gustavo Lemes; DE ALMEIDA, Victor Afonso. Capítulo 24 O Que É Nome Social?, 2016. Disponível em: www.researchgate.net/publication/319059765.

FRANCO, Marielle. UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio De Janeiro, Universidade Federal Fluminense Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo Programa de Pós-graduação em Administração, 2014. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2166/1/Marielle %20Franco.pdf](https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2166/1/Marielle%20Franco.pdf).

GASTIL, John. Generic pronouns and sexist language: The oxymoronic character of masculine generics. *Sex Roles*, 23(11), p. 629-43, 1990. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/226958099>.

KONNELLY, Lex; COWPER, Elizabeth. Gender diversity and morphosyntax: An account of singular they. *Glossa a journal of general linguistics*, 5(1), 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341027823>.

MAIR, Christian. *Parallel corpora: A real-time approach to the study of language change in progress. Corpus-based studies in English*, 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276549114>.

MCLEMORE, Kevin A. Experiences with Misgendering: Identity Misclassification of Transgender Spectrum Individuals. *Self and Identity*, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265012891>.

MCMAHON, April M. S. Understanding Language Change, University of Cambridge, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plu-gin-file.php/5670803/mod_resource/content/1/April%20M.%20S.%20McMahon%20-%20Understanding%20Language%20Change.pdf.

MCNAIR, Brian. Fake News: Falsehood, Fabrication and Fantasy in Journalism, Routledge Focus, 2017.

MCNAMARAH, Chan Tov. Misgendering as Misconduct, Discourse, UCLA, 2020. Disponível em: <https://www.uclalawreview.org/misgendering-as-misconduct>.

OLIVEIRA, João Manuel de; PINTO, Pedro; PENA, Cristiana; COSTA, Carlos Gonçalves. Feminismos queer: disjunções, articulações e ressignificações. *Ex aequo* [online]. 2009, n. 20, p. 13-27. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602009000200003&lng=pt&nrm=isso.

THOMASON, Sarah G. Speakers' Choices In Language Change. *Studies in the Linguistic Sciences*, v. 29, n. 2, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/32963188>.

_____. Intentional Language Change. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd edn., v. 6, p. 346-349, University of Michigan, 2006. Disponível em: <http://www-personal.umich.edu/~thomason/temp/intent-ch.pdf>.

WAYNE, Linda D. Neutral Pronouns: A Modest Proposal Whose Time Has Come. *Resources for Feminist Research*, v. 32, n. 3-4, 2007, p. 202. Disponível em: <https://cws.journals.yorku.ca/index.php/cws/article/view/6122/5310>.

Outras fontes:

Ap style is wrong. We should be using oxford commas, the observer, opinion, 26/02/2020. Disponível em: <https://cwuobserver.com/14614/opinion/ap-style-is-wrong-we-should-be-using-oxford-commas>.

Beyond ‘he’ and ‘she’: The rise of non-binary pronouns. BBC News, 07/12/2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-34901704>.

Colégio franco-brasileiro adota ‘neutralização de gênero’ em vocabulário: ‘queridos alunos’. *diário do rio, cidade*, 11/11/2020. disponível em: <https://diario.dorio.com/colégio-franco-brasileiro-adota-neutralizacao-de-genero-em-vocabulario-queridos-alunos>.

Deputados do psl querem impedir uso de gênero neutro em escola particular do rio. *diário do rio, política, ALERJ*, 12/11/2020. disponível em: <https://diario.dorio.com/deputados-do-psl-querem-impedir-uso-de-genero-neutro-em-escola-particular-do-rio>

Feminist philosopher Judith Butler: why gender still causes trouble. RNZ, *Life and Society, Saturday Morning*, 17/10/2020. Disponível em: <https://www.rnz.co.nz/national/programmes/saturday/audio/2018768768/feminist-philosopher-judith-butler-why-gender-still-causes-trouble>

Gender Performance: The Transadvocate Interviews Judith Butler. *The Transadvocate*, 01/05/2014. Disponível em: https://www.transadvocate.com/gender-performance-the-transadvocate-interviews-judith-butler_n_13652.htm.

Projeto de Lei Nº 3325/2020. Proposições 2019/2023, ALERJ, 12/11/2020. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/02ac6f279b568e24832566ec0018d839/22e138b53c70ad770325861d005d40a9?OpenDocument>.

OS KEYES. *The Misgendering Machines: Trans/HCI Implications of Automatic Gender Recognition*, University of Washington, 2018. Disponível em: https://ironholds.org/resources/papers/agr_paper.pdf.

The case against the Oxford Comma, *The Daily Californian, Strikeout*, 28/02/2020. Disponível em: <https://www.dailycal.org/2020/02/28/the-case-against-the-oxford-comma>.

THE NEW STATESMAN. Judith Butler on the culture wars, JK Rowling and living in “anti-intellectual times”. *NewStatesman*, 22/09/2020. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/international/2020/09/judith-butler-culture-wars-jk-rowling-and-living-anti-intellectual-times>.

what does “passing” mean within the transgender community? *huffpost*, 06/10/2017. disponível em: <https://www.huffpost.com/entry/what-does->

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

passing-mean-within-the-transgender-community_b_593b
85e9e4b014ae8c69e099.

**D'ONOFRIO, S. (2007): FORMA E SENTIDO
DO TEXTO LITERÁRIO**

Anne Caroline de Moraes Santos (UVA)
annemorais17@hotmail.com



D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

<https://www.amazon.com.br/Forma-Sentido-do-Texto-Liter%C3%A1rio/dp/8508110774>.

Muitas são as obras que tratam sobre a forma e o sentido do texto literário. A obra *Forma e sentido do texto literário* (2007), de Salvatore D'Onofrio, italiano, naturalizado brasileiro, escritor e professor de Teoria da Literatura, tem como objetivo trazer reflexões acerca da estrutura interna da obra ficcional, ou seja, uma visão sincrônica, como o próprio autor sinaliza no Prefácio.

Diferente da obra *Literatura ocidental: Autores e obras fundamentais* (2002), do mesmo autor, cuja visão é diacrônica, pois foca no estudo da literatura ao longo de diferentes épocas, na obra aqui em análise, temos um Salvatore, que contribui muito para introduzir em seu leitor repertório sobre a criação do texto ficcional; principalmente dentro das categorias de gênero, narrativo, lírico e dramático, o livro “(...) se ocupa da matéria referente à teoria dos gêneros, agrupando a produção literária em macrogêneros (narrativa, lírica e drama) e em suas espécies mais cultivadas (romance, poema, peça teatral etc.)” (D'ONOFRIO, 2007, p. 9).

Tal objetivo se revela de imediato na divisão em quatro partes escolhidas pelo autor. Na primeira, traz debates preliminares sobre a questão dos gêneros; na segunda, trata especificamente sobre a teoria da narrativa; na terceira, sobre a teoria da lírica; e na quarta, sobre a teoria do drama.

Sobre a narrativa, as reflexões trazidas pelo teórico se aproximam de teorias do estudo da linguagem que dividem o plano externo (em que

vivem os enunciadores reais) do plano do dizer (a enunciação em si), como a de Patrick Charaudeau em *Linguagem e discurso* (2008). Nessa obra, Charaudeau desenvolve a teoria dos quatro sujeitos, demonstrando que participam do ato comunicativo dois sujeitos reais (Eu comunicante e Tu interpretante) e dois sujeitos do dizer (Eu enunciador e Tu destinatário). O Eu comunicante, produtor da fala, cria uma imagem de si no discurso, o Eu enunciador, com base numa imagem de público-alvo, o Tu destinatário. Essa última imagem é construída com base no interlocutor real, Tu interpretante. Nesse jogo comunicativo, assim como faz Salvatore em sua teoria sobre a narrativa, temos dois campos, externo e interno.

Segundo D’Onofrio, “no mundo da existência física, o emissor é o autor que destina sua obra (mensagem) a um leitor virtual (receptor)”. Já no texto artístico, “o emissor é uma personagem (o narrador) que comunica a outra personagem (receptor) fatos, ideias e sentimentos (mensagem) (...)” (D’ONOFRIO, 2007, p. 48). Vale destacar aqui que esse emissor do plano artístico pode, pelo recurso da metalinguagem, conversar com o leitor virtual da existência física. Se aplicássemos a teoria de Charaudeau a esse pensamento de D’Onofrio, a questão se tornaria mais complexa, pois precisaríamos pensar a personagem como um Eu comunicante que criaria seu Eu enunciador dentro do mundo ficcional com base na imagem de Tu destinatário (outra personagem). Essas instâncias se multiplicariam mais ainda. Convém destacar que estudar a personagem a partir das imagens que ela cria de si torna rica a análise literária e também a própria produção artística, pois a personagem passa a ser vista como ser cuja construção discursiva depende das relações sociais estabelecidas por ela na obra e não como um fantoche do seu criador.

Essa obra de D’Onofrio, sem dúvida, traz tipologias importantes para pensar nos elementos da narrativa, tipos de narrador, espaço, tempo, discurso, construção do enredo e das personagens. Sobre o narrador, por exemplo, foram apresentados 8 tipos, 4 referentes a narrador em terceira pessoa e mais 4 referentes a narrador em primeira pessoa. Os narradores em terceira pessoa são: narrador onisciente neutro (sabe o que se passa no íntimo da personagem, e a narração se passa de “modo neutro”); onisciente intruso (oposto do neutro, a narração possui julgamentos de valor por parte do narrador); onisciente seletivo (narração apresenta ponto de vista da personagem a partir do discurso indireto livre); narrador-câmera (narrador mostra apenas como um observador que “analisa realisticamente a conduta e o meio como materialmente observáveis”). Já os narradores em primeira pessoa são: narrador-protagonista; narrador secundário;

narrador-testemunha (personagem que está na estória só para narrar); narração dramática (não existe um narrador específico, “mas todas as personagens, por meio do diálogo, funcionam como narradores e destinatários da mensagem”)⁵².

Essas definições são apresentadas de forma bem breve na obra, sem muito aprofundamento, pois o teórico foca na estrutura da enunciação, do enredo e não nos elementos espaço, tempo e narrador. Sobre o plano da história, D’Onofrio divide o estudo da narrativa em três níveis: fabular (“estudo da história ficcional na sua ordem cronológica e estética); atorial (estudo das personagens); e descritiva (estudo de tempo e espaço). É dado destaque ao nível fabular, principalmente ao pensamento do estruturalista Propp, o qual estuda as partes essenciais da narrativa divididas em “funções”, ou seja, “átomos narrativos (...) ligados entre si pelo mecanismo da causalidade, constituem o arcabouço da fábula de uma narrativa” (D’ONOFRIO, 2007, p. 57).

São várias essas funções, tais como, afastamento, cumplicidade, dano, pedido de socorro entre outros. Se compararmos, por exemplo, essas funções com estudos acerca da jornada do herói em pesquisas sobre *storytelling*, vemos conceitos similares, como chamado para a aventura, recusa ao chamado, encontro com mentor, provação etc. São estruturas essenciais, segundo estudos estruturalistas, que compõem as narrativas.

Sem dúvida, as teorias mencionadas nesse capítulo da obra do teórico italiano se aproximam de estudos estruturalistas da literatura, cujo foco é pensar sobre a obra em si sem estabelecer conexões com elementos extraliterários, contexto, autor entre outros.

O capítulo sobre a teoria da lírica, assim como o anterior, estuda a lírica a partir dos níveis que a compõem: nível gráfico (configuração gráfica do poema); nível fônico (estudos dos elementos sonoros); nível lexical (uso específico que se faz das palavras na poesia); nível sintático (estudo das relações sintagmáticas entre palavras); e o nível semântico (estudo das significações do texto poético).

Além de apresentar cada um dos níveis (recomendo a leitura atenta de cada um, pois traz conceitos para pensar nessas camadas que compõem o texto poético), Salvatore trata das modalidades do gênero lírico, desde a ode, a cançoneta, até o soneto, os madrigais entre outros. Para aqueles que procuram saber mais sobre esses gêneros, essa parte é indi-

⁵² Essas definições estão na obra de Salvatore, p. 52-4.

cada. Percebo, como professora de Teoria da Lírica, que os alunos sabem falar sobre os gêneros que compõem os textos narrativos e os dramáticos, mas se perdem quando precisam tratar dos gêneros pertencentes ao lírico. É muito comum acharem que tudo é poesia, ignorando essas modalidades apontadas anteriormente. Não diferenciam poesia de poema, nem sabem como encaixar a letra de música nesses estudos.

Por fim, a teoria do drama, gênero menos explorado pelo autor na obra. Isso fica evidente pela quantidade de páginas destinada a essa parte. Para os outros dois gêneros, entre 100 e 120 páginas; para o drama, 32 páginas. Seu foco é tratar de conceitos basilares sobre o drama e os elementos estruturais da peça teatral, como enredo, personagens, atores, público, cenografia, sonoplastia, direção. Além disso, trata dos tipos de teatro (político, épico, do absurdo etc.) e as principais formas de dramaticidade (tragédia, comédia, drama moderno, teatro da ópera e peças menores).

Encerramos a resenha desse livro essencial para as reflexões sobre a literatura com uma frase do próprio Salvatore ao fim do Prefácio: “aprender a estrutura de um texto nos levará a captar seu sentido. E quem ler compreendendo vai querer ler cada vez mais, pois só se ama o que se conhece por dentro” (D’ONOFRIO, 2007, p. 11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- D’ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. *Literatura ocidental: Autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 2002.

**RAFAEL, BERNARDINO. AS MARCAS DE UM CRIME QUE
NUNCA SE APAGAM DAS MEMÓRIAS**

José de Inocência Narciso Cossa (ACIPOL)
josecossa81@gmail.com



RAFAEL, Bernardino. *As marcas de um crime que nunca se apagam das memórias*. Maputo: Minerva Print, 2017.

<https://portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/O-livro-ajuda-a-compreender-situacoes-e-identificar-solucoes-PR>

O autor da obra é Mestre em Ciências Jurídicas Público Forense e Licenciado em Ciências Jurídicas e Investigação Criminal. É Bacharel em Ciências Policiais pela Academia de Ciências Policiais. É Doutorando e Comandante Geral da Polícia em Moçambique. A obra intitulada “As marcas de um crime que nunca se apagam das memórias, da autoria de Bernardino Rafael”, descreve casos por si vivenciados e/ou testemunhados no contexto profissional, no cumprimento da sua nobre missão de servir e defender a pátria moçambicana, na qualidade de Membro das Forças de Defesa e Segurança. A obra prefaciada pelo Filipe Jacinto Nyusi, Presidente da República de Moçambique, com 268 páginas, está dividida em nove (9) capítulos, cada um dos capítulos constituído por várias secções.

Os capítulos fazem uma descrição minuciosa da vida profissional nos locais de trabalho por onde passou, relatando as experiências, dificuldades e estratégias adoptadas com vista a ultrapassá-las. Nesta obra, o autor narra sensações como: mágoas, arrepios, tristezas, ódio, rancor do impacto do crime na Sociedade moçambicana. As experiências por si relatadas são válidas para a resolução dos problemas vividos na actualidade no campo de investigação criminal e segurança pública.

Nos capítulos desta obra, procura-se discutir e, de forma descontraída, desconstruir algumas percepções culturais que estão, fortemente, enraizadas e impregnadas na sociedade moçambicana; algumas delas, que concorrem para o cometimento de vários crimes, às

vezes por ignorância, e noutras, não. Parte das memórias deste livro foi vivida na província de Gaza, outras em Maputo, e outras em Guiné-Bissau, onde trabalhara numa missão de paz das Nações Unidas.

Esta obra tem um carácter *suis generis* pelo facto de não ter muita carga academicista, mas um viés didáctico-pedagógico profissional, podendo ajudar, significativamente, aos que estão em processo de formação nas Academias policiais e militares; Escolas Básica das FDS, seja como estudantes sejam professores ou formadores. A obra é, também, útil para os que trabalham em diferentes sectores de administração de justiça, tais como: Tribunais, Esquadras, etc.

No Capítulo I, o autor fala de Crimes contra o Património, Furtos e Roubo. Reitera que não há nenhum crime hediondo, que não deixa marcas, pois as pessoas ficam magoadas e eternamente tristes, porque nunca se esquecem e/ou perdoam. Há sempre um sentimento de ódio, rancor e de vingança, ainda que não seja admitido. O autor dá exemplos de crimes que marcaram, negativamente, a Sociedade moçambicana, como são os casos da morte do Presidente Samora Machel pelo regime de *Apartheid*, o badalado e mediático acidente de Tenga, no distrito de Moamba, província de Maputo, em que morreram cerca de 200 pessoas.

Ainda neste capítulo, desconstrói o mito segundo o qual, a água que lava cadáveres tem poder de adormecer vítimas. Traz, como exemplo, o episódio criminal que ocorreu na Cidade de Xai-Xai, em que havia muitos furtos e roubos em residências, e que as comunidades acreditavam que os criminosos usavam água usada para lavar cadáveres na morgue do hospital Provincial de Xai-Xai, onde, para além de fazer adormecer profundamente as vítimas, os ladrões carregavam-nas no sono e colocavam fora de casa.

Noutra secção, do capítulo I, o autor relata episódios de sindicatos de roubo ou furto de cabeça de gado na província de Gaza. Afiança destaca que, há três (3) tipos de roubos e furtos de gado, nomeadamente: Roubo ou furto por abate, por transferência e doméstico.

Em duas secções, o autor faz relato de casos criminais protagonizados pelas empregadas domésticas, motivadas pela falta de honestidade e sensibilidade por parte dos patrões.

Mais adiante, numas das secções, o autor relata episódios criminais com os mesmos *modus operandi*, em que há envolvimento dos funcionários das instituições, vítimas de crime. Os funcionários têm

domínio de todos os procedimentos de segurança e do montante existente na instituição e partilham a informação com os criminosos.

O Segundo capítulo, intitulado “Crimes contra as pessoas, homicídios e infanticídios”, apresenta vários episódios criminais que ocorreram na cidade de Xai-Xai e arredores da província de Gaza.

Na primeira secção fala de um famoso criminoso, conhecido no mundo do crime por Niquinha, que causou terror e luto na província e cidade de Maputo e com a mesma pretensão escalou a Cidade de Xai-Xai, onde também protagonizou actos criminosos, na década de 1990. O autor do livro, na altura, afecto na 3ª Unidade da Intervenção Rápida na Cidade de Xai-Xai, conta que, numa manhã do mês do janeiro de 1997, os munícipes foram colhidos de surpresa com a informação que dava conta da presença de um perigoso cadastrado do nome Niquinha na cidade. Todos foram colhidos pelo medo e pavor quando tomaram conhecimento daquilo que o criminoso era capaz de fazer. Porém, a Polícia fez diligências em toda a extensão da cidade até se descobrir o local onde estava alojado. O criminoso, tentando ludibriar a Polícia, ocupou três (3) quartos em simultâneo.

Noutra secção do capítulo II, o autor descreve o baleamento do Faquir Bay, primeiro presidente eleito do Município de Xai-Xai, na província de Gaza. O criminoso que o baleou dedicava-se ao roubo nas bombas de combustível, e foi num dos empreendimentos comerciais onde foi morto.

O Capítulo III fala de Crimes Contra a Ordem e Tranquilidade Pública. Neste capítulo, a primeira secção fala de um jovem que injectava drogas e consumia bebidas alcoólicas para se estimular sexualmente. De acordo com o autor da obra, os pais tudo fizeram, incluindo o contacto com a associação dos médicos tradicionais (AMETRAMO) com vista a afastar o jovem das drogas, mas foi em vão, até que solicitaram a ajuda da Polícia com vista a encontrar uma solução. Entretanto, mesmo perante a Polícia, o jovem defendia as suas acções com normalidade.

No quarto capítulo do livro, o autor fala dos Crimes contra a liberdade sexual ou honra. Na 1ª secção, descreve a situação de um sogro que violou a nora, porque ela se vestia mal. A nora foi sempre chamada atenção pelos sogros e cunhados com quem vivia. Mesmo com as chamadas de atenção, ela continuava a se vestir mal. Assim, o sogro esperou por um dia em que ninguém estava em casa, se não ele e a nora.

O sogro violou-a e foi se entregar a polícia, e explicou que tinha acabado de praticar um crime.

Outro crime chocante, relatado pelo autor, é de uma senhora vendedeira que entregou a filha ao curandeiro, acreditando que se tornaria rica. A senhora vendia, inicialmente, frangos e, posteriormente, peixe. Vendo o crescimento do negócio, decidiu abrir mais uma linha do seu negócio. Mas como nem tudo vai bem na vida, o negócio começou a registrar uma derrapagem.

A vendedeira inconformada com a derrapagem económica, deu início a um ciclo de procura de prováveis causas da queda do seu negócio, onde consultou médicos tradicionais (curandeiros), que lhe foi dito que deveria oferecer-lhe a sua filha menor (virgem) como forma do procedimento dar certo e o curandeiro acabou abusando sexualmente a menina.

O V Capítulo retracts 3 episódios criminais. Na 1ª secção intitulado de “Lágrimas no meu voto”, que, de acordo com o autor, é em homenagem à Judite Macão, falecida deputada do partido FRELIMO, que morreu vítima de acidente de viação, devido a irresponsabilidade do condutor.

Na segunda secção, intitulada “Sangue derramado injustamente no posto de trabalho”, também em homenagem a um membro da PT, descreve uma situação criminal provocada por um condutor que não obedeceu o mínimo das regras elementares do código de estrada e dos sinais luminosos e, em alta velocidade embateu noutras viaturas projectando-se para fora da faixa de rodagem. Na sequência, atropelou dois agentes da Polícia de Transito, sendo um deles com gravidade e que mais tarde veio a perder a vida a caminho do hospital.

No Capítulo VI, o autor do livro, Bernardino Rafael, faz o seu longo e riquíssimo Retracto Biográfico. Ele afirma que é fruto do primeiro serviço Militar Obrigatório introduzido na então República Popular de Moçambique, em 1978. Dentre várias funções desempenhadas, o autor já trabalhou como Oficial de Permanência em vários locais. Foi Comandante Distrital; Chefe de Abastecimento no Departamento de Logística de Comando Provincial da PRM de Gaza; Chefe da Ordem Interna da Força de Intervenção Rápida de Gaza; Director da Ordem e Segurança Públicas no Comando da PRM, na cidade de Maputo; Comandante da PRM da cidade de Maputo. Entre os anos 2010 e 2012, exerceu as funções de Conselheiro Policial, na missão

das Nações Unidas, em Guiné-Bissau. Foi analista político das Nações Unidas para os assuntos de grandes lagos, África Austral e Ocidental, particularmente do Mali, e para a Sri Lanka, sobre o conflito dos tuaregues do norte. Desde o ano de 2017, é Comandante Geral da Polícia, com a patente de Inspector Geral da Polícia, o mais alto grau da carreira na Polícia.

No capítulo VII, o autor narra o seu percurso profissional em Guiné--Bissau, no âmbito da missão de paz das Nações Unidas, onde trabalhou entre os anos 2010 e 2012. O autor narra as acções desenvolvidas em Guiné-Bissau e as principais causas de conflitos neste país, que entre eles, destacam-se as seguintes: pobreza, má administração da justiça, enfraquecimento do Estado e má governação, má gestão da herança da Guerra de Libertação, entre outros.

Ele esteve integrado num Comando Conjunto para evitar conflitos entre elementos das forças e segurança. Assim, participou da formação das FDS de Guiné-Bissau em matéria jurídica para o conhecimento da legislação com destaque para: Constituição da República; Código Penal; Código de Processo Penal e Código Estradal destinado aos agentes de polícia de trânsito, bem como legislação avulsa. O autor elaborou um documento denominado como “classificador dos autos”, que é utilizado em todas as unidades e subunidades policiais. O autor concebeu, igualmente, o módulo sobre as regras básicas do tratamento dos detidos nas celas policiais, instrumentos que seguem todos os padrões internacionais dos direitos humanos.

Liderou o processo de aconselhamento aos irmãos da Guiné-Bissau, nas seguintes matérias: elaboração de orçamento da polícia da Guiné--Bissau; elaboração da proposta de criação de um comando conjunto para garantir a protecção de eleições, assim com os respectivos organogramas e de directiva de funcionamento; elaboração da proposta de recenseamento de todo efectivo da polícia para permitir que houvesse um banco de dados fiável.

O autor participou, igualmente, na elaboração da proposta do plano de Protecção das eleições gerais; na construção da esquadra-modelo, no maior bairro da cidade do Bissau. Elaborou o projecto *com-location*, uma espécie de colocação dos conselheiros da Polícia da ONU nas 8 regiões da Guiné-Bissau, de modo a assistir de perto os agentes de polícia nacional.

No penúltimo capítulo, o autor, de forma metódica, didáctica e pedagógica, coloca as principais fases de um processo, explicando em que consiste cada uma das fases, no contexto do módulo, por ele elaborado sobre as fases de um processo penal concebido para a Polícia da Guiné-Bissau.

No último capítulo, o IX, o autor apresenta de forma sinóptica o seu trabalho de fim de curso, ao nível de licenciatura. Nele, discute sobre o papel do Ministério Público na busca da verdade material e na observância legal da prisão preventiva no ordenamento jurídico moçambicano. A sua inquietação é o facto de se verificar o incumprimento legal das prisões preventivas.

A partir dos resultados deste trabalho, o autor recomenda que haja maior rigor na observância dos prazos, nomeadamente os de prisão preventiva, de apresentação do detido ao juiz para o primeiro interrogatório e os prazos de instrução preparatória, a necessidade de se informar os arguidos dos seus direitos e da sua situação processual; e a necessidade de imprimir maior celeridade processual na Secção de Instrução Criminal, uma vez que se registam muitos em instrução.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

RAFAEL, Bernardino. *As Marcas de Um Crime que Nunca se Apagam das Memórias*. Maputo: Minerva Print, 2017.