

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 84,  
Rio de Janeiro: CiFEFiL, setembro/dezembro 2022**

**R454**

**Revista *Philologus*, Ano 28, n. 84, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2022. 266p. 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](mailto:publica@filologia.org.br) e <http://www.filologia.org.br/rph/>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Vice-Diretora-Presidente:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Secretária:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Celina Márcia de Souza Abbade
<b>Diretora Cultural:</b>	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
<b>Diretor Financeiro Interino:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Diretora de Publicações:</b>	Prof <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações:</b>	Prof. M <sup>e</sup> Juan Rodríguez da Cruz

### **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), Alcía Duhá Lose (UFBA), Aline Salucci Nunes (UERJ), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (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), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Muteteca Nauege (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), Liliâne 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. Jeong (UM-China) e Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

<b>Editor-Chefe:</b>	José Mario Botelho
<b>Diagramação, editoração e edição</b>	José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Editoração eletrônica</b>	José Mario Botelho
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

### **Equipe de Revisoras**

Anne Caroline de Moraes Santos	Ana Claudia dos Reis G. Vinha Fernandes
Larissa de Freitas de Souza	Gabrielle Gaspar

### **Distribuição**

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

**REVISTA PHILOLOGUS**  
**[www.filologia.org.br/rph](http://www.filologia.org.br/rph)**

**SUMÁRIO**

<b>Editorial.....</b>	<b>7-11</b>
<b>1. A crítica cultural materialista e a análise estético-política da obra literária.....</b>	<b>12-27</b>
<i>Fábio Bezerra Cavalcante e Volmir Cardoso Pereira</i>	
<b>2. A relação dialógica entre o cuidar e o educar na educação infantil.....</b>	<b>28-44</b>
<i>Danyelle Moura dos Santos e Nataly Ferreira Costa dos Santos</i>	
<b>3. Análise das proposições temáticas do projeto “Redação nota IFES”.....</b>	<b>45-61</b>
<i>Vanessa de Medeiros Figueiredo Tavares</i>	
<b>4. As interjeições latinas: um legado latino e semântico.....</b>	<b>62-71</b>
<i>Marcio Luiz Moitinha Ribeiro e Marcos Antonio Abrantes de Barros Godoi</i>	
<b>5. Conceptualização e representatividade de divindades do candomblé: análise de Xangô e Ayrá pelo viés da teoria da integração conceptual.....</b>	<b>72-89</b>
<i>Viviane Alves Caldas e Leonardo Jovelino Almeida de Lima</i>	
<b>6. Cultura científico-brasileira oitocentista: uma análise dialógica do discurso nas “Conferências Populares da Glória”.....</b>	<b>90-108</b>
<i>Urbano Cavalcante Filho</i>	
<b>7. Direito dos surdos à informação: ações institucionais na pandemia da Covid-19.....</b>	<b>109-23</b>
<i>Cleide Emília Faye Pedrosa e Ivy Beatriz Alves Santos</i>	
<b>8. Estratégias de polidez em um pronunciamento de Jair Bolsonaro sobre a pandemia da Covid-19.....</b>	<b>124-41</b>
<i>Josiele da Costa Santos e Celso Kallarrari</i>	
<b>9. Estratégias de reinterpretação em <i>fanfics</i>: traços do gênero e o poder responsivo do <i>fandom</i>.....</b>	<b>142-60</b>
<i>Vinícius Viana Busatto e Márcia Helena de Melo Pereira</i>	
<b>10. Mona Lisa em <i>memes</i> da pandemia: uma análise discursiva.....</b>	<b>161-78</b>
<i>Ana Anunciação e Claudiana Narzetti</i>	

11. Os efeitos expressivos gerados pelo emprego de adjuntos na obra “Vidas secas”: uma proposta de entrelaçamento do ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas.....179-94  
*Aline Menezes e Dennis Castanheira*
12. Para uma análise contrastiva da articulação das vogais do português europeu e do português falado em Luanda.....195-211  
*Scoth Manuel Piango Cambolo e Paulo Osório*
13. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo.....212-27  
*Danyelle Moura dos Santos*
14. Um ensaio sobre o ensino de Literatura na contemporaneidade: que concepções e horizontes?.....228-43  
*Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento*
15. Uma análise discursiva do *malleus maleficarum*: misoginia em destaque.....244-62  
*Valquiria da Silva Barros*

**Resenha:**

16. Propagando as ideias da revolução da gramatização como abordagem pedagógica.....263-66  
*Tainá Dias de Souza*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 84, da Revista *Philologus*, do terceiro quadrimestre de 2022, em sua versão eletrônica. Em duzentas e sessenta e seis páginas, com quinze artigos e uma resenha, este número, que corresponde aos meses de setembro a dezembro, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Aline Menezes (p. 179-94), Ana Anunciação (p. 161-78), Claudiana Narzetti (p. 161-78), Celso Kallarrari (p. 124-41), Cleide Emília Faye Pedrosa (p. 109-23), Danielle Reis Araújo (p. 228-43), Danyelle Moura dos Santos (p. 28-44 e p. 212-27), Dennis Castanheira (p. 179-94), Fábio Bezerra Cavalcante (p. 12-27), Ivy Beatriz Alves Santos (p. 109-23), Josiele da Costa Santos (p. 124-41), João Paulo da Silva Nascimento (p. 228-43), Leonardo Jovelino Almeida de Lima (p. 72-89), Márcia Helena de Melo Pereira (p. 142-60), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (p. 62-71), Marcos Antonio Abrantes de Barros Godoi (p. 62-71), Nataly Ferreira Costa dos Santos (p. 28-44), Paulo Osório (p. 195-211), Scoth Manuel Piango Cambolo (p. 195-211), Urbano Cavalcante Filho (p. 90-108), Valquiria da Silva Barros (p. 244-62), Tainá Dias de Souza (p. 244-62), Vanessa de Medeiros Figueiredo Tavares (p. 45-61), Vinícius Viana Busatto (p. 142-60), Viviane Alves Caldas (p. 72-89) e Volmir Cardoso Pereira (p. 12-27).

No primeiro artigo, Fábio Bezerra Cavalcante e Volmir Cardoso Pereira apresentam um estudo sobre as possíveis relações entre literatura, história e sociedade a partir da crítica cultural materialista. E consideramos que a teoria marxista é de grande ajuda ao se analisar o texto literário e a relação deste com questões de ordem social e histórica, buscam os autores demonstrar a necessidade de se observar as relações entre arte e política, a partir dos aspectos ideológicos e sociais que envolvem não só o conteúdo, como também a própria forma do objeto artístico.

No segundo artigo, Danyelle Moura dos Santos e Nataly Ferreira Costa dos Santos, procuram compreender a significância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Seu estudo, que se constitui numa pesquisa bibliográfica, dentro de uma perspectiva qualitativa, utiliza também os principais documentos oficiais que tratam da especificidade da Educação Infantil, a partir dos quais refletem sobre a sua importância nessa primeira etapa da educação básica, reconhecendo a importância da indissociabilidade entre cuidar e educar.

Vanessa de Medeiros Figueiredo Tavares, no terceiro artigo, procura analisar as quatro primeiras propostas temáticas de um projeto de intervenção intitulado “Redação Nota Ifes”, desenvolvido no ano de 2020. A análise se baseia nas cinco competências corretoras da prova do Enem, que foram corrigidas por duplas de servidores voluntários de diferentes áreas da unidade escolar através de uma metodologia documental, exploratória com abordagem qualitativa e quantitativa.

No quarto artigo, Marcio Luiz Moitinha Ribeiro e Marcos Antonio Abrantes de Barros Godoi apresentam, não só as interjeições latinas, baseando-se, sobretudo, na *Gramática Latina*, de Pierre Grimal (1986), mas também sinalizam e comparam os seus valores semânticos e sintáticos, diferenciando-se, em alguns aspectos, com as interjeições portuguesas. A análise feita se pauta na fundamentação teórico-metodológica da linguística comparada, e pelo estudo de algumas gramáticas latinas (GRIMAL, 1986; BORREGANA, 2006; RAGON, 1961), que observam fenômenos etimológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das interjeições latinas.

Viviane Alves Caldas e Leonardo Jovelino Almeida de Lima, no quinto artigo, procuram identificar e analisar as estruturas e os processos cognitivos ativados na conceptualização dos orixás Xangô e Ayrá, ambos relacionados ao elemento fogo, a fim de compreender de que forma ocorre a construção de identidades desses dois orixás. Como aporte teórico, adota-se a Teoria da Integração Conceptual, ou mesclagem conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Em seguida, no sexto artigo, Urbano Cavalcante Filho procura discutir a importância da cultura científica no seio social brasileiro oitocentista, a partir da análise discursiva de uma importante prática de divulgação ocorrida nesse período no país. O estudo está respaldado nas reflexões advindas da chamada Análise Dialógica do Discurso, a partir das proposições do Círculo de Bakhtin. Do ponto de vista metodológico, a metalinguística bakhtiniana orienta a pesquisa a partir do método dialógico para a escolha do *corpus*.

Cleide Emília Faye Pedrosa e Ivy Beatriz Alves Santos apresentam, no sétimo artigo, uma reflexão acerca da desatenção das instituições com os dados sobre a situação pandêmica para os surdos. Logo, através da Análise Crítica do Discurso e dos Estudos Surdos, analisam determinados vídeos informativos sobre o coronavírus e os cuidados que deveriam ser tomados pela população surda, utilizando a LIBRAS e publicados



em plataformas como o *YouTube* pelas instituições: Instituto Nacional de Educação dos Surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.

No oitavo artigo, Josiele da Costa Santos e Celso Kallarrari procuram analisar o pronunciamento feito pelo Presidente Jair Bolsonaro no dia 24 de março de 2020, o qual gerou inúmeras críticas de seus opositores. A análise teve como objetivo principal: verificar as estratégias de produção da Polidez utilizadas pelo governante para preservação da face. Em síntese, o estudo demonstrou o uso de estratégias de Polidez Positiva e Encobertamento.

No nono artigo, refletindo acerca de gêneros discursivos e cultura digital, especialmente as *fanfictions* – histórias de ficção escritas por fãs a partir de produtos artísticos, a exemplo de livros, filmes e séries – que normalmente circulam na *internet*, Vinícius Viana Busatto e Márcia Helena de Melo Pereira procuram investigar, com base em Jenkins (1992), os elementos de reinterpretação empregados pelos fanfiqueiros, bem como deslindar aspectos composicionais do gênero, amparados na teoria bakhtiniana (2016). Diante disso, os resultados obtidos evidenciam que os *ficwriters* manipulam e combinam uma série de estratégias de reinterpretação em suas obras, em quantidades variáveis.

Em seguida, no décimo artigo, Ana Anunciação e Claudiana Narzetti analisam cinco *memes*, que veiculam discursos de humor e de crítica mobilizados pela pandemia da Covid-19 no Brasil. Segundo as autoras, O *meme se* tornou um dos gêneros discursivos muito presentes nas redes sociais digitais nesse período sócio-histórico, e isso as levou a lançar um olhar mais apurado sobre os discursos, provindos dessas materialidades, que promovem críticas e, não raro, humor como forma de abrandamento das mensagens, que normalmente têm temática negativa.

No décimo primeiro artigo, Aline Menezes e Dennis Castanheira procuram discutir possibilidades de entrelaçamento do ensino de Língua Portuguesa e de suas literaturas na Educação Básica a partir de reflexões teóricas e de propostas didáticas. Para isso, retomam estudos já desenvolvidos em ambas as áreas e discutem proposições didático-pedagógicas, relacionadas aos efeitos expressivos produzidos pelos adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais na construção do romance “Vidas secas”, de Graciliano Ramos.

No artigo seguinte, Scoth Manuel Piango Cambolo e Paulo Osório procuram levar a cabo uma análise contrastiva entre o português europeu

(PE) e o português falado em Luanda (PFL), acerca da articulação das vogais. Informam os autores que, em Luanda, o português é a língua materna da maior parte da população, pois o kimbundu está a perder um número significativo de falantes, em virtude de um cada vez menor uso desta língua por parte da população. A tendência que é, naturalmente, marcada por razões sociolinguísticas e por motivos de diglossia linguística, foi registrada em um inquérito (escrito e oral), aplicado em Luanda a estudantes da Universidade Metodista de Angola (curso de Língua Portuguesa e Comunicação) e a alunos do Seminário Arquidiocesano do Sagrado Coração de Jesus (curso de Filosofia).

Danyelle Moura dos Santos, no artigo décimo terceiro, procura problematizar e refletir acerca dos limites e das possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/ classes multisseriadas do campo, além de expressar relevante valorização à cultura e à identidade rural. Busca-se, ainda, evidenciar a contribuição de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural.

No décimo quarto artigo, a partir dos Estudos Literários em sua interface com a Linguística Aplicada, especificamente no tocante à Educação Literária, Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento discutem as bases teórico-metodológicas que norteiam – ou que deveriam nortear – o ensino de Literatura na Educação Básica, considerando seu potencial pedagógico para a formação de leitores literários. Os autores sugerem uma escrita ensaística a partir de considerações críticas a respeito do conceito de Literatura no quadro da teoria e crítica literárias e dos processos de ensino–aprendizagem dessa cadeira em contextos de educação formal.

Por fim, no décimo-quinto artigo, tomando como base os presu-postos da Análise do discurso, nas perspectivas de Foucault (1996), Pêcheux (1975) e Fiorin (2002). Valquiria da Silva Barros apresenta uma reflexão sobre o uso da construção discursiva misógina do livro *Malleus Maleficarum* – manual publicado no século XV, que teve como propósito nortear a perseguição de mulheres no contexto da caça às bruxas durante a Santa Inquisição.

Depois desses quinze artigos, compõe este número apenas uma resenha, de autoria de Tainá Dias de Souza, intitulada “O livro ‘A revolução tecnológica da gramatização’, escrito por Sylvain Auroux, um professor de Filosofia nascido em 28 de julho de 1947 em Paris, França, e

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

que possui uma extensa lista de publicações e pesquisas na área da linguística, como, também, reconhecimento internacional a partir da sua obra, que traz contribuições relevantes para a temática.

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* ainda aguarda a oficialização da avaliação muito boa (Extrato A3), que recebeu na análise de 2019, a qual deveria ser efetivada no relatório dos Periódicos *Qualis* de 2021. Como aquele relatório foi contestado por Especialistas no assunto, uma nova reflexão acerca dos critérios utilizados, ficou por ser feita pelos Analistas da Capes. Em virtude disso, 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 dezembro de 2022.



Editor-Chefe da RPh

**A CRÍTICA CULTURAL MATERIALISTA  
E A ANÁLISE ESTÉTICO-POLÍTICA DA OBRA LITERÁRIA**

*Fábio Bezerra Cavalcante* (UEMS)

[resec.vpr@gmail.com](mailto:resec.vpr@gmail.com)

*Volmir Cardoso Pereira* (UEMS)

[volmircardosop@gmail.com](mailto:volmircardosop@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo estudar as possíveis relações entre literatura, história e sociedade a partir da crítica cultural materialista. Consideramos que a teoria marxista é de grande ajuda ao se analisar o texto literário e a relação deste com questões de ordem social e histórica. O texto busca demonstrar a necessidade de se observarem as relações entre arte e política, considerando os aspectos ideológicos e sociais que envolvem não só o conteúdo, como também a própria forma do objeto artístico. Nesse sentido, como propõe a teoria de base lukacsiana, a forma deve ser encarada como uma sedimentação dos elementos sociais. A partir de tais perspectivas, este trabalho parte de um duplo movimento: discutir a importância, inclusive ética, de se pensar o texto literário em sua relação com a história e a sociedade, partindo da teoria marxista, e como essas relações são observáveis na construção estética do texto literário. Para tanto, nos apoiamos nas premissas da crítica cultural materialista (EAGLETON, CEVASCO, JAMESON, WILLIAMS) e em estudos críticos sobre as relações entre produção artística e cultura (BOSI, BENJAMIM, CANDIDO).

**Palavras-chave:**

Cultura. Literatura. Materialismo histórico.

**ABSTRACT**

The present article aims to study the possible relations between literature, history, and society from the perspective of cultural materialist criticism. We consider that Marxist theory is of great help when analyzing the literary text and its relation to social and historical issues. The text seeks to demonstrate the need to observe the relationship between art and politics, considering the ideological and social aspects that involve not only the content, but also the form of the artistic object. In this sense, as proposed by the lukacsian theory, form must be seen as sedimentation of social elements. From such perspectives, this paper starts from a double movement: to discuss the importance, including ethics, of thinking the literary text in its relation to history and society, based on Marxist theory, and how these relations are observable in the aesthetic articulation of the literary text. To this end, we rely on the premises of materialist cultural criticism (EAGLETON, CEVASCO, JAMESON, WILLIAMS) and critical studies on the relations between artistic production and culture (BOSI, BENJAMIM, CANDIDO)

**Keywords:**

Culture. Literature. Historical materialism.

## **1. Introdução**

Ao observar as especificidades da forma literária e do conteúdo narrativo, neste artigo buscaremos compreender a literatura em sua relação com as questões culturais, sociais e ideológicas que se colocam no momento de sua produção. A análise das relações entre literatura e sociedade não se dará de maneira isolada, mas, por outro lado, verificando-se como a realidade social se torna um componente da estrutura literária. Ou seja, é fundamental pensar a relevância estética dos elementos sociais assimilados pela obra, para que não se caia em um puro sociologismo literário (Cf. CANDIDO, 1965).

Não é possível atribuir valor a uma obra simplesmente por expor ou não certo aspecto da realidade. Por outro lado, é infrutífero supor que a matéria de uma obra é secundária e que sua importância deriva apenas dos elementos formais utilizados pelo artista, julgando então que a forma é independente de quaisquer condicionamentos, inclusive o social.

A partir dessa intersecção, e tendo por base alguns princípios da crítica cultural materialista, observaremos o exercício de linguagem como ato social determinado. Daremos relevância, também, às articulações de sentido que são possibilitadas pelo contexto histórico e social em que estas se realizam, uma vez que toda narrativa é um ato socialmente simbólico (Cf. JAMESON, 1992). Assim, para a tradição materialista, a cultura é a materialização das relações sócio-históricas, cabendo ao crítico observar como a arte representa e discute tais relações.

No primeiro tópico, apresentaremos algumas questões iniciais sobre a crítica cultural materialista, a partir da análise das relações entre literatura, história e sociedade, obra literária e ideologia, literatura e inconsciente político. A partir de algumas proposições de autores como Antonio Candido, Alfredo Bosi, Maria Elisa Cevasco, Terry Eagleton, Raymond Williams, entre outros, buscaremos definir alguns aspectos de uma interpretação das obras literárias com relação ao contexto sócio-histórico em que elas foram produzidas.

No segundo tópico, discutimos como as relações entre literatura, história e sociedade se realizam do ponto de vista estético, admitindo que o exercício da análise crítica do objeto literário demanda a compreensão de como forma e conteúdo se articulam no texto e se determinam mutuamente. Por fim, buscamos pensar a demanda ético/política que se estabelece ao considerar tais relações.

## **2. Crítica cultural materialista: questões iniciais**

Como afirma o filósofo francês Jacques Derrida: “Será sempre um erro não ler, reler e discutir Marx” (1994, p. 29). Entendemos então que a crítica cultural materialista é de grande ajuda ao se propor uma análise do texto narrativo de maneira ampla, observando sua relação com o social e com a história. Para a tradição materialista, “a cultura concretiza relações sócio-históricas e o trabalho da crítica é examinar como a arte descreve e interpreta essas relações” (CEVASCO, 2013, p. 16). Entretanto esse exercício não é tão simples. Como nos lembra Terry Eagleton (2014), uma vez que a crítica marxista examina a literatura levando em conta as condições históricas que a produzem, ela tem, da mesma maneira, que ter consciência de suas próprias condições históricas.

Tais constatações outorgam ao trabalho do crítico uma grande relevância social, já que tem o papel de examinar a produção cultural como um dispositivo que formaliza os significados, valores e contradições presentes na sociedade. Assim, “definir premissas para uma crítica cultural materialista da cultura significa, antes de tudo, comprometer-se com uma posição empenhada diante das questões políticas e sociais” (PEREIRA, 2020, p. 9). Nesses termos, a única possibilidade para o crítico que lança mão do materialismo histórico é uma postura orgânica e engajada diante das contradições sociais que enfrenta.

As abordagens teóricas surgidas no século XX tinham como característica, em sua maioria, rejeitar as ligações entre produção cultural e contexto sócio-histórico, pretensamente elevando a esfera da cultura acima dos conflitos da vida material. Essa perspectiva entendia a produção artística como apartada da sociedade, existindo apenas em uma lógica intramuros, em seus campos artísticos e intelectuais específicos. Nessa concepção, a forma seria o elemento principal da arte, o que a colocaria acima da vida social, alheia às injunções da história e com pouca ou nenhuma referência ao mudo material.

Uma perspectiva mais conteudista, por outro lado, tinha a tendência de enxergar a arte apenas como espelho de uma realidade já objetivamente conhecida. Desse modo, a arte não agregaria nada de novo, mas apenas seria mera ilustração dessa realidade.

A partir dessas duas perspectivas, só era possível estudar a literatura como estrutura formal autônoma, alheia à vida social, ou, de modo oposto, estudar o conteúdo das obras literárias como pura ilustração de teses sociológicas, sem se atentar para as especificidades da forma. A

tradição materialista intervém profundamente nesse debate. Para ela a forma é central na arte, porém, antes de ser mero ornamento, é “conteúdo sócio-histórico sedimentado” (CEVASCO, 2013, p. 18). Essa noção, elaborada por Theodor Adorno, parte do princípio de que a forma sempre articula relações sócio-históricas, fazendo com que a historicidade seja a substância das obras. Com seu ponto de vista comprometido, à crítica materialista interessam as relações entre formas culturais e formas sociais.

Mesmo forma e conteúdo sendo inseparáveis do ponto de vista prático, eles podem ser teoricamente distintos, sendo possível discutirmos relações mutáveis entre ambos. Pode-se dizer que “a forma é modificada pelo conteúdo, é idêntica a ele e o mesmo que ele, e, embora a primazia pertença ao conteúdo, a forma reage sobre o conteúdo e nunca permanece passiva” (EAGLETON, 2014, p. 38). Ainda conforme o autor, retomando Györg Lukács, o elemento verdadeiramente social da literatura é a forma, pois esta porta a ideologia de forma sedimentada. É possível encontrar a marca da história nas obras literárias observando a sua construção formal, e não apenas por trazerem alguma documentação social no conteúdo (especialmente o que se conta no plano diegético). Desse modo, as evoluções relevantes na forma são resultado de alterações marcantes na própria formação ideológica em uma determinada sociedade. A forma personifica novas maneiras de se perceber a realidade social. O maior exemplo dessa afirmação é o romance, que foi uma forma literária modificada para carregar valores burgueses, consolidando-se nos séculos XVIII e XIX.

Tendo em vista que ainda vivemos sob o regime capitalista de produção, o estudo das obras literárias, na perspectiva da crítica materialista, supõe a compreensão das formas e dos gêneros como processos próprios de *poiesis* que incorporam os aspectos contraditórios e ideológicos das formações sociais desenvolvidas historicamente, seja de modo tenso (crítico ou transfigurado) ou de modo reificado (espelhamento do *status quo* na representação literária). Assim, é possível dizer que a crítica cultural de base marxista ainda se apresenta como poderoso instrumental metodológico para se compreender a literatura em sua íntima conexão com as questões sociais e políticas do passado e do presente, pois “realiza um eficiente trabalho de diagnóstico e demonstração do custo humano de se viver sob um modo de produção baseado na exploração e na primazia do lucro sobre a vida” (CEVASCO, 2013, p. 20).

Tal tradição crítica parte da análise de valores, modos de simbolização e significados que modelam e dão sentido à experiência humana.

Isso lhe atribui o *status* de importante ferramenta de cisão do discurso dominante, num esforço para “tentar impedir que essa versão empobrecida da vida continue empilhando vitórias e acabe por colonizar o próprio futuro” (CEVASCO, 2013, p. 20). Ainda, conforme Pereira (2020):

Pode-se dizer, portanto, que o desafio para a crítica cultural materialista consiste em, ao mesmo tempo, renovar-se em sua própria episteme dialética, não abrindo mão de revisar seus instrumentos, e em não perder o compromisso ético com a abertura de possibilidades para a organização intelectual e material das forças de resistência, objetivando a transformação e a superação das condições vigentes. (PEREIRA, 2020, p. 12)

A busca por esse compromisso ético-político na crítica exige, portanto, um caráter de denúncia das condições degradantes da vida social. Assim, Cevasco (2013, p. 20) retoma as ideias de Lukács para demonstrar como as forças do modo de produção operam sobre os sujeitos, estruturando as consciências e deformando os sentidos. Sua principal consequência, a reificação, demonstra como a lógica da mercadoria se estende a todas as relações humanas, em um processo que transforma os sujeitos em objetos. Essa perspectiva, portanto, expõe de maneira convincente a propriedade sistêmica da lógica capitalista, composta por processos que separam, compartimentalizam, especializam e dispersam, o que também ocorre com o campo literário e os demais campos culturais. Nesse sentido, em uma

[...] era em que os meios de comunicação de massas começam a se expandir, base material para o que depois se veio a chamar a Era da Cultura, a teoria marxista se acha equipada para se constituir em uma fenomenologia da vida cotidiana sob o capitalismo tornando-se, assim, um dos mais poderosos instrumentos de descrição e de aferição da realidade sócio-histórica. (CEVASCO, 2013, p. 21)

Destarte, o objetivo dessa teoria social é ambicioso: elaborar uma visão abrangente e sistemática da cultura, que tenha a potência de confrontar as questões mais relevantes de seu instante histórico, em uma realidade que se apresenta, à primeira vista, reduzida ao fragmento e ao fetiche. Essa busca por estudar os objetos culturais a partir de suas relações particulares com a totalidade social, ressalta justamente a indissociabilidade entre produção simbólica e produção material.

A crítica marxista, desse modo, pertence a uma estrutura mais abrangente de análise teórica que tem como objetivo compreender as ideologias, sentimentos, valores e ideias por meio dos quais os homens adquirem consciência da sociedade onde vivem. Para Terry Eagleton, alguns desses valores, sentimentos e ideias só são alcançáveis através da litera-



tura, que guardaria, de modo sofisticado, as filigranas das estruturas de sentimento que definem as relações sociais em uma determinada época histórica.

Em um mundo onde a cultura de massas tem por objetivo controlar o lazer da população, formando consumidores passivos que ouvem sempre a voz da ideologia dominante, a crítica marxista adquire uma dimensão libertadora, lutando contra o embotamento dos sentidos e o empobrecimento da experiência. Tal pensamento demonstra a necessidade de se libertar de uma lógica de fragmentação e dispersão, imposta pelo próprio modo de produção capitalista, pois esse sistema insiste em suas disjunções, separando as esferas social e psicológica, o público e o privado, o material e o espiritual, o político e o cultural (Cf. CEVASCO, 2013).

Segue-se que, na indústria cultural, a mensagem é mera repetição e constante apologia ao sistema dominante e sua manutenção. Na sociedade do espetáculo, a fala é monopolizada e o consumo de imagens, passivo. Trata-se, como alega Cevasco, da colonização da vida pela forma mercadoriana. O espetáculo é então a forma última do fetiche, funcionando como eficaz mecanismo de escamotear as reais relações de produção. Desse modo, os sujeitos tornam-se meros objetos passivos bombardeados por imagens que são escolhidas por outros. O abstrato se anuncia como única forma do concreto e é colocado para a admiração do sujeito alienado.

O primeiro esforço da crítica materialista é demolir a separação que o pensamento hegemônico instaura entre cultura e sociedade. Quando a cultura é separada do mundo real, ela se furta de intervir efetivamente nesse mundo, colocando-se em uma posição abstrata que acaba por legitimar o *status quo*, e abandonando um engajamento efetivo com a edificação de valores e significados na sociedade.

Retomando a teoria de Raymond Williams, Cevasco (2013) afirma:

[...] é preciso recuperar a cultura como criação de uma sociedade, como materialização do seu modo de vida. Isso não apenas para desmistificar a criação cultural e desmontar os pressupostos da crítica idealista, mas para poder compreender esse modo de vida que se dá a ver em toda sua complexidade na produção cultural e tentar, a partir desse conhecimento, abrir um espaço para uma maneira de viver mais humana. (CEVASCO, 2013, p. 25)

Pressupondo a inter-relação entre base material e produção cultural, o objetivo dos estudos culturais, nesse caso, é compreender o funcionamento da sociedade para então modificá-lo, o que implica uma forma de ação política (*práxis*) para o exercício da crítica cultural.

No caso contemporâneo, podemos dizer que o sistema vigente governa soberano, saturando a sociedade de imagens para dar a impressão de ter resolvido as contradições que lhe são peculiares. Desse modo, o passado é estilizado, transformando-se meramente em imagens à venda, perdendo-se a historicidade no “presente eterno da mercadoria” (CEVASCO, 2013, p. 26).

Nesse cenário, a subjetividade contemporânea se fragmenta, momento em que os afetos desfalecem e a angústia do sujeito moderno é transformada em indiferença. Faz-se então patente a necessidade de um exercício crítico que seja antagônico à atitude hegemônica. Assim, o marxismo apresenta-se como uma teoria científica das sociedades humanas e do esforço de as transformar. Isso implica no fato de que a narrativa que o marxismo oferece é a história das lutas de homens e mulheres para se emanciparem das várias formas de opressão e exploração.

Entretanto, a crítica marxista não se configura apenas como uma trivial sociologia da literatura, preocupada apenas em saber a forma como os romances são publicados e se esses citam ou não a classe operária. O seu propósito é uma explicação mais integral da obra literária, o que resulta em uma preocupação com a forma, estilo e sentido desta, mas, ao mesmo tempo, implica a concepção desses elementos como produtos de uma história materialmente determinada. Como afirma Eagleton: “A originalidade da crítica marxista consiste, por conseguinte, não na abordagem histórica da literatura, mas na compreensão revolucionária da própria história.” (2014, p. 15). Sendo assim, essa tradição crítica “intenta observar como um objeto cultural/literário de significativo valor estético é capaz de nos ajudar a compreender melhor a própria sociedade em que se insere, já que toda produção artística é, em princípio, um ato socialmente simbólico” (PEREIRA, 2020, p. 12).

De acordo com esse princípio, a produção das ideias e representação da consciência está, em primeiro lugar, ligada de modo direto à atividade material dos homens. Trata-se da “linguagem da vida real”. O pensamento intelectual e a criação artística/literária são representações que surgem como derivação direta dos problemas e das formas de produção material. Não se principia do que os homens representam, imaginam ou

pensam para chegar à sua natureza, mas parte-se das atividades reais dos homens. Como diz a famosa frase de Marx e Engels: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS *apud* EAGLETON, 2014, p. 16)

Para que se possa compreender a literatura, é necessário entender o processo social em que ela se insere. Entretanto, seria um equívoco achar que a crítica marxista se move de maneira mecânica entre o texto, ideologia e forças produtivas. Ela preocupa-se, em primeiro lugar, com esses níveis da sociedade enquanto unidade. Destarte, mesmo que naturalmente a literatura faça parte da superestrutura, ela não é meramente uma consequência passiva da base econômica. De acordo com essa teoria, mesmo que a arte não seja capaz de, por si só, transformar o rumo da história, ela pode compor um elemento fundamental dessa mudança.

Para Eagleton, a arte não pode ser, portanto, reduzida à ideologia, mas guarda com essa uma relação especial. Assim como a literatura, a ideologia é composta pelas formas imaginárias através das quais os homens experienciam o mundo real. Porém, a arte não se restringe a pensar passivamente tal experiência. Se, por um lado, está contida na ideologia, por outro, é capaz de distanciar-se desta o suficiente para que sejamos capazes de reconhecer a ideologia que a originou.

Como afirma Eagleton (2014):

A ilusão (a experiência ideológica comum dos homens) é o material sobre que o escritor trabalha; mas, ao trabalhar sobre ele, transforma-o numa coisa diferente, dá-lhe forma e estrutura. É dando à ideologia uma forma determinada, fixando-a em certos limites ficcionais, que a arte é capaz de se distanciar dela, revelando-nos assim, os limites dessa ideologia. Ao fazer isto, afirma Macherey, a arte contribui para a nossa libertação da ilusão ideológica. (EAGLETON, 2014, p. 32)

Um tipo de crítica mais científica tentaria explicar o objeto literário em função da estrutura ideológica de que faz parte, observando o modo como a forma artística incorpora e tensiona tal estrutura. Desse modo, buscaria o fator que tanto liga como distancia a obra da ideologia.

Naturalmente, as relações entre modificação da forma literária e as modificações da ideologia não são simples ou simétricas, uma vez que, como aponta Trotsky (1979), a forma literária é dotada de um alto grau de autonomia, evoluindo em consonância com suas próprias pressões internas, não se limitando apenas à elementos ideológicos.

Trata-se então de uma unidade dialética que articula elementos internos e externos, o que é justamente o alvo da análise marxista. Na própria escolha formal, portanto, o escritor já se encontra condicionado ideologicamente. Claro que ele pode combinar ou transformar as formas pertencentes à tradição literária, mas mesmo este movimento, bem como as próprias formas às quais faz referência, são ideologicamente marcadas.

É possível dizer, então, que as próprias técnicas e linguagem que um escritor lança mão carregam modos de percepção ideológicos e formas específicas de interpretar a realidade. Assim sendo, o modo como ele modifica essas linguagens depende diretamente das demandas ideológicas de seu bloco histórico, e não do seu gênio pessoal.

Por fim, faz-se importante observar as três molduras interpretativas das narrativas a partir da tradição materialista, a saber: a moldura política, social e histórico-econômica. Aqui é necessário levar em conta algumas proposições do teórico norte-americano Fredric Jameson, em sua obra *O inconsciente político* (1992), pois, como nos lembra Pereira (2020):

O inconsciente político apresentou-se, de certa forma, como um manifesto teórico-metodológico que visava reposicionar a crítica literária materialista diante da sociedade contemporânea, buscando ler as narrativas como locus do discurso utópico e ideológico, portadoras de energias sociais que, apesar da repressão ao significado expressamente político e histórico, poderiam ser recuperadas pelo gesto crítico. (PEREIRA, 2020, p. 13)

Na primeira moldura, a política, o crítico deve observar que a obra é um ato socialmente simbólico, concretizado na figura do autor que articula sua fala e suas características através do texto. Dirigindo-se à coletividade, o autor busca soluções imaginárias para os conflitos estruturais da sociedade. Desse modo, por exemplo, “a oposição inconciliável entre capital e trabalho, são codificados em soluções imaginárias que se inscrevem nos processos narrativos” (PEREIRA, 2020, p. 14). Tal gesto não é necessariamente consciente por parte do autor, mas uma condição inerente à narrativa.

Na segunda moldura, a social, observa-se que o objeto cultural sempre compartilha ideologias com seu momento histórico específico. Nesse sentido, cada texto é uma reação e um diálogo com outros textos que compõe um “subtexto histórico mais amplo” (JAMESON, 1992, p. 74). Dessa forma, o contexto histórico não deve ser apreendido como um dado objetivo, mas como uma “convenção problemática” sujeita à dialética inesgotável do texto.

Essa dimensão social trata-se, portanto, do “entrecruzamento de vários discursos coletivos que, emoldurados na narrativa, produzem um conteúdo ideológico, que, em sua formação mínima, pode ser identificado como ideologemas compartilhados pela sociedade” (PEREIRA, 2020, p. 15).

A terceira e última moldura, histórico-econômica, coloca a própria forma artística em primeiro plano. Nessa perspectiva, a história, além de corresponder à sequência dos modos de produção, expressa os modos como os homens articulam suas relações produtivas com suas demandas simbólicas e culturais. Assim sendo é importante delinear a historicidade da forma artística, uma vez que ela recupera elementos da tradição e de vários gêneros que são incorporados em sua estrutura.

### **3. *Relações entre literatura, história e sociedade***

Segundo Walter Benjamin (2012), a resposta à estetização da política deveria ser a politização da arte. Benjamin se referia, neste caso, ao projeto nazista, mas, de maneira geral, aponta para a necessidade de se observar as relações entre arte e política ao se propor qualquer esforço de análise artística. Entretanto, é importante observar que a preocupação com elementos políticos e históricos não deve apagar ou reduzir o estudo das estratégias estético-poéticas que compõe qualquer manifestação literária, mas sim, por outro lado, levar a uma nova interpretação desses componentes.

Para Alfredo Bosi, “Resistência é um conceito originalmente ético, e não estético” (1996, p. 118). De modo que pensar o texto literário como um recurso possível para se questionar as contradições da sociedade implica necessariamente em um compromisso que vai além da mera análise de elementos estilísticos.

Se, por um lado, a arte está relacionada à intuição, imaginação, percepção e memória, por outro, o ato de resistência, enquanto uma força própria, que se opõe a uma força alheia, parte de potências cognitivas diferentes, a saber: intuição e razão. Enquanto a intuição não depende diretamente de critérios objetivos da realidade, como afirma Bosi, a razão é a ela ligada visceralmente.

Destarte, as potências que determinam a vida prática podem ser classificadas em duas categorias: desejo e vontade, sendo o primeiro ligado ao inconsciente e o segundo, à consciência. Como afirma Bosi

(1996), retomando os conceitos de Benedetto Croce, o desejo é responsável apenas pelas necessidades básicas ligadas à sobrevivência, enquanto “a vontade seria, enfim, a mola das ações livres e responsáveis que constituem as esferas ética e política” (BOSI, 1996, p. 119). Apesar de em um primeiro momento essas duas áreas parecerem opostas, são intimamente ligadas. Pulsões e signos, desejos e imagens, ações e conceitos são firmemente amarrados em nossa psique. Desse modo, não se pode separar a ética da estética, ou a arte da política. Isso implica no fato de que qualquer tentativa de entendimento de uma possível totalidade de uma obra depende da compreensão de tais relações.

Para Bosi, do ponto de vista narrativo, a resistência pode se dar como forma ou como conteúdo, não se excluindo necessariamente. No primeiro caso a resistência aparece na temática da obra e no segundo como processo inerente à escrita, seja no estilo, gênero ou experimentação.

Segundo Antonio Candido (1965) para uma crítica que tenha por objetivo analisar aspectos sócio-históricos de uma obra, o mais importante é verificar como a realidade social se converte em componente de uma estrutura literária. Apenas o conhecimento da estrutura permitiria então compreender a função social exercida pela obra.

A busca por uma interpretação ampla no objeto literário tem que ser então necessariamente dialética, fundindo texto e contexto. Desse modo, nem o ponto de vista que tenta explicar a obra baseado apenas em fatores externos, nem o que se norteia pela convicção de que a estrutura é independente podem ser considerados isoladamente. Essas duas perspectivas se combinam em momentos necessários do processo de interpretação. Os elementos externos, de ordem social, importam enquanto elementos que desempenham um papel na constituição da estrutura, sendo, portanto, internalizados.

É importante observarmos os apontamentos de Antonio Candido para que o processo de crítica cultural não se converta apenas em uma análise sociológica do objeto artístico. Mostra-se mais profícuo entender como a estética assimilou os elementos sociais como fator de arte. Nesse caso, o externo se torna interno e a crítica ganha abrangência. Os elementos sociológicos se entrelaçam com elementos linguísticos, psicológicos, etc. Nesse tipo de análise, que tem a estrutura como ponto de referência, as divisões são pouco relevantes, uma vez que tudo torna-se fermento que resulta na diversidade coesa do todo (Cf. CANDIDO, 1965).

Ao explorar os valores de uma sociedade (que são sua força motriz), o narrador pode transmutar os sentidos da esfera ética para a estética. Isso ocorre porque o indivíduo que escreve não pode simplesmente subtrair-se à sociedade, sendo diretamente influenciado pelas relações sócio-históricas a que está sujeito. Destarte, ao interferir no tecido social, o escritor o faz movido por valores específicos, que se contrapõem ao que Bosi chama de “antivalores” respectivos. Segundo ele, “o valor é objeto da intencionalidade da vontade, é a força propulsora das ações” (BOSI 1996, p. 120). Nessa perspectiva o valor tanto motiva a ação como é seu objeto. São, portanto, os valores e antivalores (igualdade e iniquidade, coragem e covardia, liberdade e despotismo, etc.) que acionam o escritor na qualidade de sujeito ético.

Segundo Bosi, os valores e antivalores não existem de maneira abstrata, mas possuem para cada indivíduo, principalmente para o artista, certa fisionomia. Assim sendo, a imagem literária pode ser vista como essa fisionomia dos valores. Nessa perspectiva, o texto literário concretiza relações sócio-históricas e se torna então uma poderosa lente de leitura da sociedade.

Levando-se em conta o alto grau de autonomia inventiva do romancista, que tem o possível e o imaginável em seu horizonte de possibilidades, o narrador, segundo Bosi, pode criar representações do bem, do mal ou representações ambivalentes. Portanto, o romancista pode destacar uma “fenomenologia da resistência” no primeiro plano do texto, tendo a liberdade de recriar a realidade conforme seu desejo, “o que gera uma subjetivação do fenômeno ético da resistência” (BOSI, 1996, p. 121).

A dimensão ética do trabalho do romancista se apresenta já no processo de elaboração das personagens, uma vez que, ao conferir-lhe identidade, o objetivo da escrita passa a ser alcançar a verdade da expressão. “A exigência estética assume, no caso, uma genuína face ética” (BOSI, 1996, p. 122).

Nesses termos, o dever moral da narrativa também se dá em virtude da potência de subversão própria da arte. Como afirma Bosi “(...) a arte pode escolher tudo que a ideologia dominante esquece, evita ou repele” (1996, p. 122). Isto posto, é possível dizer que, uma vez que o artista possui modos únicos de realização dos valores e antivalores que representa, isso implica, por si só, em um inescapável caráter ético da narrativa.

Desse modo, não são propriamente os valores em si que diferem um narrador de um militante que carrega a mesma ideologia, mas sim os modos particulares de realização de tais valores. Tal distinção é importante para que não se cometa o erro de exigir que o escritor se engaje politicamente em campanhas políticas ou movimentos sociais ao realizar sua obra (Cf. BOSI, 1996).

O termo “resistência” associou-se às noções de “cultura e “arte” em virtude da necessidade de combate ao nazismo, fascismo e outros regimes totalitários ou autoritários. Obras como “Isto é um homem”, do Primo Levi, “Memórias do Cárcere”, de Graciliano Ramos e “A rosa do povo”, de Carlos Drummond de Andrade, são exemplos de expressões artísticas e intelectuais que respondem à demanda de resistência a regimes totalitários ou ditatoriais.

Destarte, “a escrita ficcional teria passado a ser uma variante e, não raro, uma transcrição do discurso político ou da linguagem oral, de preferência popular” (BOSI, 1996, p. 126). O fenômeno literário, que tem sua natureza transformada, passa a ter um caráter de luta mais evidente enquanto sua dimensão ética conseqüentemente se alarga.

Todo grande texto narrativo possui intrinsecamente certa tensão interna que o faz resistente. Tal movimento ocorre no campo formal e, portanto, não depende necessariamente de elementos ligados aos temas apresentados pelo texto. Logo,

Chega um momento em que a tensão eu/mundo se exprime mediante uma perspectiva crítica, imanente à escrita, o que torna o romance não mais uma variante literária da rotina social, mas o seu avesso; logo, o oposto do discurso ideológico do homem médio. O romancista “imitaria” a vida, sim, mas qual vida? Aquela cujo sentido dramático escapa a homens e mulheres entorpecidos ou automatizados por seus hábitos cotidianos. (BOSI, 1996, p. 130)

É possível então tomar sempre um grande texto narrativo como uma formação simbólica grávida de apelos de resistência. Nesse sentido, é importante observar como a resistência se manifesta para além da temática da obra. Uma vez que a escrita além de expressar um ponto de vista também depende da estilização da linguagem, faz-se relevante analisar como as contradições sociais se organizam formalmente, como muito bem apontou Antonio Candido.

Com o tempo, alimentou-se a perspectiva pouco produtiva de avaliar se determinados objetos artísticos correspondem à realidade. Esse tipo de análise superficial, tenta explicar a arte como mera ferramenta des-



crítica dos modos de vida de determinada classe ou grupo. Essa visão é, naturalmente, limitada e pouco satisfatória em termos de interpretação.

Sendo então a resistência interna ao foco narrativo, é capaz de lançar luz sobre os mecanismos que liga o sujeito ao seu contexto social e histórico. Esse movimento possibilita que o indivíduo estabeleça uma distância analítica elucidante em relação ao contexto em que se insere, questionando o funcionamento e contradições da sociedade.

Quando a cultura positivista alegava que o Sistema Social tinha uma objetividade que conduzia impreterivelmente ao termo “Realidade”, caberia ao romance e ao teatro de Pirandello e à narrativa de Proust, de Joyce e de Kafka o papel revolucionário de dizer que a escrita pode cavar um vazio nessa espessa materialidade. O vazio, negatividade grávida de um novo estado do ser, é a consciência jamais preenchida pelo discurso specular das convenções dita realistas” (BOSI, 1996, p. 134).

Assim sendo, pode-se dizer que a narrativa revela a vida verdadeira, transcendendo a vida real e superando as rotinas de percepção cotidianas. A literatura, que usualmente é ligada à fantasia “pode ser o lugar da verdade mais exigente”.

Levando-se em conta a importância ética de uma análise que observe as relações entre literatura e sociedade, é preciso superar análises superficiais que tentam “explicar a arte na medida em que ela descreve os modos de vida e interesses de tal classe ou grupo, verdade epidérmica, pouco satisfatória como interpretação” (CANDIDO, 1965, p. 29). Para o autor, é importante observar que a arte é social em dois sentidos:

depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 1965, p. 30)

Nessa perspectiva, a primeira tarefa seria analisar as influências concretas que são exercidas pelos fatores socioculturais. Mesmo não sendo tarefa fácil discriminá-los, é possível dizer que os mais importantes ligam-se à estrutura social, valores, ideologias e técnicas de comunicação.

Para Candido, a grandeza de um texto literário se manifesta em sua universalidade. Ela, por sua vez, será atingida se o objeto literário e artístico for capaz de se desprender de um momento e lugar determinados

e exercer uma função total, comunicando-se aos sentimentos e preocupações humanas. Nesse sentido, o elemento social da obra não depende da vontade ou consciência do autor ou do leitor, mas está, por outro lado, ligado intrinsecamente à natureza da obra.

#### **4. Considerações finais**

Neste breve texto, buscamos apresentar alguns aspectos definidores da crítica cultural materialista, em sua direta aplicação às questões da análise de obras literárias. Em geral, podemos dizer que o materialismo cultural, enquanto método advindo da tradição marxista, ainda guarda importantes recursos e instrumentos para se compreender as relações entre cultura, história e sociedade, podendo ser produtivo para a crítica literária contemporânea, em face dos problemas e contradições que o presente coloca e que, inevitavelmente, são absorvidos pela criação literária.

Nesse sentido, tentamos enfatizar o caráter de intervenção a ser assumido por essa abordagem, pois a crítica materialista supõe que a melhor leitura dos objetos literários/artísticos seja sempre uma leitura política (Cf. JAMESON, 1992). Assim, a compreensão da obra literária exige também um posicionamento do crítico em face da realidade, na medida em que a análise visa captar a particularidade da obra em sua conexão direta com a totalidade social, por mais complexa e inesgotável que esta relação possa ser. Nesse sentido, a crítica adota uma postura empenhada, com o compromisso de reconhecer na produção da obra literária ou artística os dilemas políticos que foram colocados em uma determinada época histórica.

Por fim, fizemos também o esforço de problematizar uma visão puramente sociológica a ser imposta ao objeto literário. A nosso ver, a obra literária não é puro reflexo da base material da sociedade, nem pode ser analisada como ilustração simples das relações sociais e das ideologias vivenciadas em uma determinada época. Ao contrário, a própria forma literária guarda contradições e tensões que, em seu próprio desenvolvimento histórico, apontam muitas vezes para a emergência de novas formas de sentir e perceber a realidade, ainda que nunca possa transcender as condições históricas que lhe permitir existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter *et al.* *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Org. por Tadeu Cipistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. *Itinerários – revista de literatura*, n. 10, p. 11-27, São Paulo, USP, 1996.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo. 1965.

CEVASCO, Maria Elisa. *O diferencial da crítica cultural materialista*. Ideias, 2013.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Unesp / Boitempo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: Unesp, 2014.

FREDERICO, Celso. *Quem fala na criação cultural? Notas sobre Lucien Goldman*. São Paulo, 2012.

GOLDMANN, Lucien. Reificação. In: \_\_\_\_\_. *Dialética e Cultura*. São Paulo: Presença, 1967.

JAMESON, Fredric. *O inconsciente político*. A narrativa como ato socialmente simbólico. Trad. de Valter Lélis Siqueira. Revisão: Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 1992.

LÖWY, Michael. Goldman e o estruturalismo genético. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 125, p. 24-40, São Paulo. Jan/Abril 2016.

PEREIRA, Volmir Cardoso. Crítica cultural materialista: cinema, literatura e sociedade em diálogo. In: OLIVEIRA, P.C. (Org.). *Literatura e cinema: malhas da imagem*. Dourados-MS: UFGD, 2020.

TROTSKY, León, and Luis Roig de Luis. *Literatura y revolución*. Akal, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

## **A RELAÇÃO DIÁLOGICA ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Danyelle Moura dos Santos* (UEFS)

[danyelle31@hotmail.com.br](mailto:danyelle31@hotmail.com.br)

*Nataly Ferreira Costa dos Santos* (UEFS)

[natalyferreira17@gmail.com](mailto:natalyferreira17@gmail.com)

### **RESUMO**

As instituições de Educação Infantil são espaços onde as crianças de até cinco anos de idade passam a maior parte do dia e, por serem muito pequenas, precisam de cuidados mais específicos, como: refeições e higiene pessoal. Além disso, estão em fase de estruturação das ideias de espaço e tempo, necessitando de apoio na realização dessas atividades cotidianas. Sendo assim, o presente trabalho objetiva compreender a significância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Este estudo se constitui enquanto pesquisa bibliográfica, dentro de uma perspectiva qualitativa. Utilizamos também os principais documentos oficiais que tratam da especificidade da Educação Infantil. Dessa forma, aprofundamos a supracitada temática e a sua importância nessa primeira etapa da educação básica, reconhecendo a importância da indissociabilidade entre cuidar e educar.

### **Palavras-chave:**

Cuidar. Educar. Educação Infantil.

### **ABSTRACT**

Early Childhood Education institutions are spaces where children up to five years of age spend most of the day and, as they are very small, they need more specific care, such as meals and personal hygiene. In addition, they are in the phase of structuring the ideas of space and time, needing support in carrying out these daily activities. Therefore, the present work aims to understand the significance of the inseparability between caring and educating in Early Childhood Education. This study is constituted as a bibliographic research, within a qualitative perspective. We also used the main official documents that deal with the specificity of Early Childhood Education. In this way, we deepened the aforementioned theme and its importance in this first stage of basic education, recognizing the importance of the inseparability between caring and educating.

### **Keywords:**

Take care. To educate. Child education.

## **1. Introdução**

A Educação Infantil tem como elemento primordial o ato de cuidar e educar. Contudo, existe uma polêmica em torno dessas ações, como

já fora discutido por Bujes (2001), Cerisara (1999), Pascoal e Machado (2009), entre outros autores. A presente pesquisa visa refletir acerca da relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil e compreender a significância da indissociabilidade entre ambos, tendo em vista que essa é primeira etapa da educação básica e base para o desenvolvimento das crianças de até cinco anos de idade.

Por muito tempo, a educação para crianças nessa faixa etária era entendida como uma assistência baseada apenas nos cuidados biológicos, como por exemplo: dar banho, colocar para dormir (ninar), trocar fraldas, alimentar etc., desvinculando essas ações ao ato educativo, o que fez com que esses espaços de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, fossem considerados como “depósitos de crianças”. No entanto, essa perspectiva assistencialista perde força diante de novas pesquisas e estudos que colocam a criança enquanto sujeito sócio-histórico e de direitos, que deve ter, em suas primeiras experiências escolares, não somente os cuidados, mas também a educação, dentro do seu nível ou etapa de desenvolvimento humano, segundo os estudos de autores como Piaget (1970), Vygotsky (1978), entre outros.

A Educação Infantil, no Brasil, foi reconhecida a partir de um marco, que foi a Constituição de 1988, em que passou a ser respaldada por lei, deixando de ser uma assistência e tornando-se direito de todas as crianças e dever do Estado. A partir de então, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma etapa educacional relevante na vida da criança, o que implicou o dever das instituições realizarem um trabalho que compreendesse uma função pedagógica e reconhecesse a indissociabilidade entre o cuidar e o educar em creches e pré-escolas. O Art. 208, inciso IV, da Constituição de 1988 destaca que é dever do Estado oferecer “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 123).

A Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, além do papel social de valorizar os seus conhecimentos prévios e proporcionar interações, oportunizando novos conhecimentos. Nesse sentido, este trabalho se destaca por abordar uma ressignificação dos atos de cuidar e educar na Educação Infantil, ressaltando a importância de ambos para o pleno desenvolvimento das crianças.

Os recursos utilizados para embasar a pesquisa foram as referências bibliográficas referentes ao tema cuidar e educar na Educação Infantil. Foram problematizadas questões que envolvem o cuidar e o educar na

Educação Infantil, com o objetivo de compreender as suas especificidades, de modo crítico-reflexivo.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2011, p. 21) trabalha “(...) com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Os referidos autores ressaltam que “o foco da pesquisa qualitativa é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, mas sem querer abranger a totalidade das falas e expressões (2011, p. 79).

O estudo é de cunho bibliográfico, que Marconi e Lakatos (1992) definem que é o levantamento da bibliografia já publicada em livros, revistas, entre outros. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre o assunto estudado, dando suporte ao cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de dados e informações. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica não é uma repetição das pesquisas já existentes, ela propicia a base para que surjam novos temas e novas abordagens. A base de dados foi através do *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google Acadêmico*, no período de 2019 e 2020, utilizando as seguintes palavras-chave: *Cuidar*, *Educar* e *Educação Infantil*.

Dentre os documentos, destacamos os seguintes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). E, quanto a análise dos dados, os artigos, livros e documentos oficiais, esta etapa divide-se em seis fases, segundo Gil (2002, p. 59-60),

a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto. (GIL, 2002, p. 59-60)

Todas essas fases foram realizadas com muito rigor e atenção as principais informações e conhecimentos já produzido e sistematizado, a fim de ter um estudo que ressalte a importância deste tema e as principais mudanças de concepções que ocorreram, conforme o tempo e que contribuíram para que chegássemos à compreensão de que o ato de cuidar e educar são indissociáveis.

## **2. Fundamentação teórica**

A infância é considerada o período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade, e teria um significado genérico, segundo Khulmann Jr. (2004). Para compreendermos o conceito de infância, devemos considerar que este é um conceito que tem evoluído através dos séculos e oscilado em extremo. Ariès (1978, p. 10) afirma que a sociedade “via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos”.

A criança era considerada um infante (ser sem voz), sem seus direitos e valores assegurados como cidadão, sem direito à educação, cujo propósito era uma obrigação da família. Ariès (1978, p. 10) afirma que “a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”. Vale ressaltar que a criança também era entendida como um ser incompleto e inacabado, e que somente quando conquistasse a vida adulta seria considerada, pela sociedade, como sujeito de plenos direitos.

Por um longo período histórico, a concepção de criança era restrita a um adulto em miniatura, ou seja, não era dado à criança nem um tratamento diferencial, sendo ela sempre comparada e colocada num patamar de equivalência a um adulto em desenvolvimento. Segundo Ariès (1978),

A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força enquanto as outras características permaneciam iguais. Suas práticas eram assim subestimadas, pois, para a sociedade a criança não era ainda capaz de realizar ou praticar algo que fosse considerado um produto de sua inteligência, sendo comparada a um anão, mas um anão seguro de que não permanecerá anão. (ARIÈS, 1978, p. 10)

Ser criança e agir como tal, por muito tempo, gerou ideias equivocadas que colocavam as crianças como passivas e desprovidas de razão ou como incapazes de produzir cultura. No entanto,

[...] essa falta de interesse pela infância passou a se alterar no século XVI-II. Uma nova tendência psicológica teve como pioneiro, entre outros, o filósofo e educador Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que considerava a infância uma etapa distinta e importante de nosso desenvolvimento. (COX, 2007, p. 3-4)

Com as contribuições dos estudos de Rousseau (1762), outros pesquisadores passaram a ter a criança como fonte de pesquisa, visto que “pouco se conhecia sobre como as crianças realmente se comportam e se

desenvolvem, e alguns autores eminentes começaram a registrar detalhes – muitas vezes de seus próprios filhos” (COX, 2007, p. 4), tal como o Charles Darwin, que “publicou em 1877 um relato sobre o desenvolvimento de seu filho, apelidado Doddy” (COX, 2007, p. 4), e também Jean Piaget, com seu primeiro livro *A linguagem e o pensamento da criança* (1923), que buscava compreender melhor o desenvolvimento infantil, colocando-a, assim, no centro de estudos e pesquisas socioculturais.

Sob a influência das ideias de Rousseau (1762), os estudos sobre as crianças e infâncias começaram a ganhar espaço no cenário acadêmico e sociocultural. Pensar a infância como uma construção histórica e social nos leva a entender que alguns conceitos designados a ela ao longo do tempo e da história refletem o contexto social da época, ou seja, “cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo esses discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação” (PEREIRA; SOUZA, 1998, p. 28). Como mencionado anteriormente, o conceito de infância vai evoluindo, e mediante este percurso sobre as maneiras de pensar o ser criança é que vão se desenrolando os impulsos para construção e instituição da Educação Infantil.

Somente por volta dos anos 90 a concepção de infância ganha atenuantes e as crianças conquistam o seu papel enquanto sujeitos histórico-sociais inseridos em uma sociedade. A criança é um sujeito social e histórico inserido numa sociedade, onde partilha de uma determinada cultura; é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (Cf. BRASIL, 1998).

Nesse sentido, a criança passa a ser vista enquanto sujeito que sofre influência da cultura predominante do meio no qual está inserida, e, no entanto, também contribui com ele, à medida que se desenvolve. Por volta do século XIX, como afirmam Craidy e Karcher (2001), com a Revolução Industrial, o constante crescimento das cidades e as mudanças econômicas políticas e sociais que ocorreram na sociedade, tornou-se cada vez maior a necessidade de mão de obra para as indústrias, fato este que desencadeou o surgimento do trabalho feminino.

As mulheres, que anteriormente se dedicavam com maior ênfase aos trabalhos domésticos e ao cuidado dos filhos, sentiram a necessidade de trabalhar fora de casa, nas indústrias e, a partir disso, as crianças ficariam, então, sob os cuidados da sociedade. Neste contexto, foram criadas as primeiras creches e instituições de cunho assistencial, nas quais as cri-



anças permaneceriam enquanto as suas mães trabalhavam fora. E assim, essas instituições destinadas à guarda dos filhos das operárias deram origem à pré-escola atual.

Logo, podemos perceber que a revolução industrial, nesse contexto, contribuiu para fomentar o conceito que se atribuía à Educação Infantil. Neste período, tinha-se uma educação assistencialista, voltada para o cuidar, revelando-se apenas como uma extensão das atividades realizadas nos ambientes familiares pelas mães.

De acordo com Craidy e Silva (2001), as creches e pré-escolas surgiram entre os séculos XVI e XVII, a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, sobretudo com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. No início, o aparecimento das creches esteve pautado em uma visão assistencialista. No Brasil, as creches surgiram no final do século XIX, e somente na década de 80 foram asseguradas como responsabilidade do Estado brasileiro, passando a pertencer à educação básica em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Educação Infantil é a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que caracterizam estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12)

A Educação Infantil é um direito garantido por lei desde a Constituição Federal de 1988, pois parte do entendimento que a criança é um sujeito de direitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Cf. BRASIL, 2010), a criança é percebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia; constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

A criança é um ser político e social, sujeito de seu próprio desenvolvimento, e um ser ativo, na cultura mais ampla; também é crítica e criativa, curiosa, questionadora e inventiva. Desse modo, o professor, em

espaços de creche e pré-escola, precisa oportunizar vivências através das quais as crianças ampliem suas descobertas sobre o mundo, valorizando seus interesses e suas práticas no currículo escolar.

Sabemos que a preocupação em se ter um lugar direcionado aos cuidados das crianças, filhas de trabalhadores e trabalhadoras, só veio à tona após a Revolução Industrial, que impulsionou a contratação de mulheres nas fábricas e nas indústrias. No entanto, “diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

As iniciativas de construção de creches e, posteriormente, de jardins de infância, evidenciam distintos objetivos e concepções de educação, os quais se diferenciam devido à posição social das famílias atendidas, visto que “criou-se efetivamente no Brasil uma concepção de creche para crianças pobres com ideia de assistência à pobreza e a ideia de jardins de infância para as classes mais favorecidas com a ideia de educacional” (SILVEIRA *et al.*, 2015, p. 37). Alertamos, porém, para o fato de que, ao incluírem as instituições de atendimento a crianças de até seis anos de idade no sistema escolar formal, defende-se, sobretudo, uma concepção global de Educação Infantil que valoriza o cuidar/educar de modo integrado, as brincadeiras espontâneas e a criatividade, a aquisição de conhecimentos, a flexibilização das rotinas e dos horários de atendimento, a participação dos pais e o respeito à diversidade local.

Maria Isabel Bujes (2001), ao perguntar-se *Escola Infantil: pra que te quero?*, realiza, de modo interessante, essa tarefa de desvelar as especificidades da educação de crianças pequenas:

[...] a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (BUJES, 2001, p. 16)

Os debates sobre os princípios indissociáveis do cuidar/educar na Educação Infantil têm se tornado frequentes na literatura da área. Como

exemplificação, Cerisara (1999) propõe alguns desafios para as instituições de Educação Infantil na construção de uma Pedagogia da Infância, dentre eles, o de educar e cuidar, não dicotomizando esses dois termos, e a insistência na defesa da “concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e, também, pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil” (CERISARA, 1999, p. 17).

No entanto, ainda se nota que há uma dicotomia no atendimento às crianças, principalmente na Educação Infantil: quando pequenas (até três anos de idade), há um caráter filantrópico, de assistência, saúde e bem-estar, o que se refere ao cuidado; quando maiores (de quatro a cinco anos de idade), há uma responsabilidade das Secretarias de Educação, das escolas e dos professores/as, com a alfabetização. Na trajetória da Educação Infantil, percebemos que existe um predomínio de objetivos assistenciais, atendimentos diferenciados para as classes sociais, duplicidade de cargos, funções e salários, em atuação conjunta, dificuldade de articular essa dupla função de cuidar e educar na definição e implementação de políticas públicas, disparidades e defasagens na formação de profissionais para a área, entre outros.

Ressaltamos que assim como os termos *creche* e *pré-escola* são carregados de um sentido histórico-cultural, as expressões *cuidar* e *educar* carregam uma carga de significado referente à fragmentação entre a creche e a pré-escola, entre o trabalho braçal e o intelectual. Contudo, se faz necessário que

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. (BRASIL, 2006, p. 28)

É importante destacar que essas relações educativas às quais a autora se refere, na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (Cf. BRASIL, 2006, p. 17). A creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas, travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de até seis anos de idade (ROCHA, 1999).

Kramer (1986 *apud* ALMEIDA, 1994) reafirma ideias de que

[...] a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos. A pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sócio-cultural da criança, seus interesses e necessidades que manifesta naquela etapa da vida. (KRAMER, 1986 *apud* ALMEIDA, 1994, p. 3)

Outro aspecto importante que ressaltamos é o caráter escolarizante presente na Educação Infantil, respaldado na ideia de escola infantil com a função pedagógica, a qual tenta se justificar como oposição ao atendimento exclusivamente assistencial, que desconsidera as especificidades e necessidades da infância ao tentar, de forma precoce, preparar a criança para o Ensino Fundamental. Portanto, educar e cuidar constituem as preocupações básicas dentro da proposta curricular, as quais devem articular-se num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências que ligam o conhecimento dos limites e alcance das ações de crianças e adultos estejam contemplados.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança, com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiar à infância. É de fundamental importância que as instituições de Educação Infantil trabalhem e incorporem a integralidade do cuidar e educar e não façam a separação entre ambos, uma vez que são indissociáveis. Porquanto,

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais. (BRASIL, 1998, p. 25)

Segundo Craidy e Silva (2001), a educação das crianças envolve dois processos, que são imbricados: o educar e o cuidar, pois, nessa etapa, as crianças precisam de carinho, atenção e segurança. O cuidar tem relação direta com as questões de higiene, sono, alimentação e inclui atenção, que vai do funcionamento dos horários da creche, passando pela

organização do espaço, pela atenção com os materiais e brinquedos adequados e pelo respeito e compreensão das especificidades de cada criança. Percebendo o cuidado dessa maneira, podemos compreender que este é inerente ao processo educativo das crianças da Educação Infantil. Desse modo, é preciso refletir que

A noção de experiência educativa que percorre as creches e pré-escolas tem variado bastante. Quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de “escolarização precoce” igualmente disciplinadoras, no seu sentido pior. (BUJES, 2001, p. 16)

Desse modo, as creches e pré-escolas perdem o seu sentido quando reproduzem essas práticas, Craidy e Silva (2001) alertam que na Educação Infantil predomina o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) salienta que educar significa “(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada” (BRASIL, 1998, p. 23). Em outras palavras, educar contribui para o desenvolvimento das crianças, proporcionando situações de aprendizagem e relações de cuidado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), educar significa

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Já o cuidar é definido como:

[...] parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p. 24)

A Educação Infantil, nos documentos oficiais, pauta-se, então, na indissociabilidade entre o cuidado e a educação. O ato de educar não exclui a função do cuidado; pelo contrário, existe um elo, uma articulação entre ambas as práticas que estruturam o fazer pedagógico nas escolas de

Educação Infantil, contribuindo para a formação da criança em seu processo de construção do conhecimento. Sobre o ato de cuidar, se faz necessário entender que

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, p. 25)

Dessa forma, o cuidar deixa de ser assistencialista, como era visto antes, e passa a adquirir um caráter educativo, através da ética e responsabilidade do profissional que atenderá a criança. Cuidar não é apenas tomar conta; é possibilitar que ambas as ações, cuidar e educar, se construam na totalidade, visualizando a criança como um ser, em sua inteireza. Quando o cuidar e educar são vistos como um momento privilegiado de interação, cria-se um vínculo afetivo que favorece a confiança do educando e estabelece novas aprendizagens.

Para que haja uma Educação Infantil de qualidade, necessita-se do cuidar e do educar de forma indissociável e da efetiva participação da família. A escola precisa ter uma relação de parceria com os pais, para garantir às crianças uma melhor aprendizagem e desenvolvimento. É importante que o professor se posicione como um condutor do processo educativo, para incentivar os alunos, e não como um mero reprodutor de conteúdos e de práticas do senso comum, sem uma reflexão e fundamentação teórica, visto que a prática muda através da reflexão, e que teoria e prática são inseparáveis. Por isso, os professores precisam ter coerência na teoria que embasa suas práticas.

A década de 90 foi muito importante para a consolidação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil, sendo publicado, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), com a Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990, o qual, dentre outras falas importantes, afirma, em seu Art. 53, que:

A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - A cesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, p. 43)

Esse documento teve e tem um peso importante no que diz respeito à concepção que se tem da criança enquanto um sujeito de direitos. Es-

seus direitos precisam ser garantidos pelo Estado e pela família, dado que, por muitos anos, foram negados à criança. Na segunda metade da década de 1990, entra em vigor, no Brasil, a nova LDB (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 29, estabelece que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 10).

A Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que continua em vigor, traz em seu segundo artigo uma grande conquista para as crianças, pois torna a educação um dever da família e do Estado, e em seu artigo quarto aponta que o Estado deve a garantir a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Cf. BRASIL, 1996). O Art. 30 da LDB afirma que “a educação infantil será oferecida em: I – crêches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 22).

Já em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Infantil, a qual apresenta a concepção de Educação Infantil e o seu papel na formação das crianças, ressaltando que a criança é concebida como um ser humano completo que, mesmo estando em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Desse modo, a criança é compreendida na sua integralidade, a infância não é a preparação para a vida adulta e deve ser encarada como uma etapa crucial que deve ser vivida naquele momento. Desse modo,

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1994, p. 22)

A Educação Infantil é, assim, pautada nas interações “com outras pessoas, adultos e crianças, exerce um papel preponderante no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, sendo mais efetiva quando se dá de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa” (BRASIL, 1994, p. 17). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) discorrem ainda que é preciso promover o desenvolvimento da criança como um todo, favorecendo sua formação inte-

gral, valorizando os seus conhecimentos prévios e proporcionando interações que possibilitem novos conhecimentos.

Corroborando com a ideia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se (Cf. BRASIL, 2017). A BNCC traz uma nova organização do currículo, que coloca a criança como protagonista do processo educativo.

A BNCC define a Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica, como o “(...) início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 36). Esse documento ainda reforça a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que são primordiais na etapa da Educação Infantil.

A BNCC (2017) ainda ressalta que o objetivo da Educação Infantil é:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 32)

Sendo assim, a BNCC (BRASIL, 2017) instrui que as instituições de Educação Infantil precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade, para que, dessa forma, sejam potencializados a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família. A educação nesta fase visa, de forma integrada, (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (BRASIL, 1994, p. 17)



Cuidar e educar, assim, significam compreender o espaço/tempo em que a criança vive, levando em consideração sua singularidade. A mediação dos adultos é um ampliador de ambientes que estimulam a curiosidade, a autonomia e a construção de novos saberes da criança. É função da escola na Educação Infantil educar e cuidar, de maneira indissociável, pois a escola é um espaço de desenvolvimento integral da criança e mobilizador de saberes.

Portanto, o professor precisa ter o olhar atento a cada criança, de forma individualizada, pois cada uma possui um ritmo diferenciado, e sem rotular as crianças que possuem um aprendizado mais lento em relação às outras. O professor deve ajudar e acolher as crianças que possuem mais dificuldades em realizar determinadas atividades.

### **3. Considerações finais**

O trabalho pedagógico na Educação Infantil requer do docente um preparo para desempenhar sua prática educativa, de forma que ajude a promover o pleno desenvolvimento da criança, nas diversas áreas: motora, afetiva, cognitiva, social, entre outras. Sobre essa necessidade formativa, entendemos a importância de conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica, para usá-las de maneira adequada a conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade.

Sabemos que a faixa etária de até cinco anos constitui-se como uma das mais propícias ao aprendizado, e para que essas aprendizagens e descobertas aconteçam, se faz necessário que o docente relacione duas ações pedagógicas essenciais, o cuidar e o educar, ambas implicadas com uma práxis e olhar sensível para com as experiências construídas mutuamente na relação entre o educador e as crianças nos espaços escolares da Educação Infantil, a saber: creches e pré-escolas. Os documentos norteadores da Educação Infantil ressaltam a importância e a indissociabilidade dessas duas práticas pedagógicas, o cuidar e o educar e, reconhece que a práxis docente requer essa dualidade, pois o trabalho com crianças pequenas precisa dessa articulação entre os saberes e fazeres, da união das habilidades socioafetivas e cognitivas, com o objetivo de promover a esse público-alvo um ambiente propício tanto cuidados quanto aprendizados.

A importância do cuidar e educar é notória nos estudos sobre a infância. Todos os sujeitos que compõem o ambiente educacional infantil precisam estar atentos aos mesmos objetivos, que retomam o cuidar e o educar como algo indissociável, de modo que, juntos, proporcionem o desenvolvimento infantil em sua completude, nos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social e assegurem a identidade e autonomia das crianças. Neste contexto, faz-se necessário que os educadores reconheçam a importância do cuidar, do educar e do brincar no ambiente escolar, percebendo-os de modo positivo, pois é sabido que ambos contribuem para o desenvolvimento infantil e, portanto, cabe às instituições de ensino e aos professores de Educação Infantil enfatizarem essas práticas, com a intencionalidade voltada para o processo de aprendizagem dos educandos.

A partir das discussões elucidadas, percebemos a necessidade de políticas públicas específicas para a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, de maneira que se alcance toda a comunidade escolar, envolta no trabalho com a infância, dado que a ação do cuidar e educar não se restringe apenas à sala de aula. Fazem-se necessário, portanto, políticas que contemplem as práticas pedagógicas e suas reverberações no espaço escolar, visto que nota-se que muitas ações em creches e pré-escolas carecem de maiores entendimentos sobre a ação pedagógica na atuação com crianças pequenas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.C. Currículo da pré-escola e formação do educador em serviço. *Anais...* 17ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1994.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Trad. de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília-DF: MEC, 2006.

BRASIL; *Lei nº 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Portal MEC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília-DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. *Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*/Ministério da Educação. Vol. 1 e 2. Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYD, C.; KAERCHER, G.E. (Orgs). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. *Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de ciências da educação. N. especial. Dez. 1999. Florianópolis: UFSC, 1999.

COX, Maureen. *Desenho da criança*. São Paulo. Martins Fontes, 1995.

DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu e MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas, 2002.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MELLO, S. A. As contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr on-line*, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. *Infância e produção cultural*. Série Prática Pedagógica. São Paulo: Papirus, 1998.

VILLACHAN-LYRA, Pompéia *et al.* *Entendendo o desenvolvimento infantil: contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores*. Recife, 2017.

## ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES TEMÁTICAS DO PROJETO “REDAÇÃO NOTA IFES”

*Vanessa de Medeiros Figueiredo Tavares* (IFES)  
[vanessa.figueiredo@ifes.edu.br](mailto:vanessa.figueiredo@ifes.edu.br)

### RESUMO

Para auxiliar na dificuldade da escrita de textos dissertativo-argumentativos, voltados para a Redação do Enem, o Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Ibatiba desenvolveu um projeto de intervenção intitulado “Redação Nota Ifes”. A presente pesquisa se debruçou em analisar as quatro primeiras propostas temáticas do projeto desenvolvido no ano de 2020. A análise se baseia nas cinco competências corretoras da prova do Enem, que foram corrigidas por duplas de servidores voluntários de diferentes áreas da unidade escolar através de uma metodologia documental, exploratória com abordagem qualitativa e quantitativa. Conclui-se pela eficácia do projeto, uma vez que o desempenho dos alunos teve considerável progresso mesmo no curto espaço temporal analisado em comparação com toda a duração do projeto. Serão apresentados os dados estatísticos das notas por competência, tema e posterior gráfico de progresso dos alunos e respectivas pontuações. A *mediação* individualizada se mostrou eficiente uma vez que os alunos compreenderam as potencialidades e fragilidades de suas produções, como corrigir seus erros e produzir um texto dissertativo-argumentativo coeso, coerente, em atendimento à estrutura textual do gênero.

### Palavras-chave:

Redação. Projeto de intervenção. Texto dissertativo-argumentativo.

### ABSTRACT

To help with the difficulty of writing said-argumentative texts of the intervention of creative projects for the editorial office of Espírito Santo Campus Ibatiba developed an organized intervention project “Redes”. The present research was selected as the first four thematic proposals of the project studied in 2020, documentary, exploratory with a qualitative and quantitative approach. It is projected by the execution of the project, since it has made progress even in the time frame of the project. Statistical data of later skills will be presented, student progress charts and grades scores. The individualized media is shown once the students understand the potential and efficiency of their productions, how to correct their mistakes and produce a cohesive, coherent argumentative-essay text, in compliance with the textual structure of the genre.

### Keywords:

Redaction. Intervention project. Dissertation-argumentative text.

## 1. Introdução

Os alunos do Ifes, *Campus* Ibatiba, demonstram grandes dificuldades na produção textual, principalmente na contextualização e aborda-

gem do tema nos textos dissertativo-argumentativos, na articulação das ideias e na fundamentação da tese. Essa dificuldade no planejamento do texto, especialmente no desenvolvimento das ideias e fundamentação consistente dos argumentos, segundo constatado no decorrer das atividades da disciplina de Língua Portuguesa, ocorre principalmente pela falta de leitura que os alunos apresentam (Cf. RAMPELOTTO; GIZÉRIA, 2017).

O município de Ibatiba, local agraciado com a política de interiorização dos institutos federais, ocupa a 73ª colocação nos quesitos “expectativa de vida ao nascer”, “educação” e “Produto Interno Bruto *per capita*”, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Apresentando um índice de 0,647, ficando à frente das cidades vizinhas de Muniz Freire (74º), Irupi (75º), Ibitirama (78º e última do *ranking* estadual). A precariedade da educação resta comprovada pelo índice educacional da rede municipal, estadual e federal da cidade e reflete em altos níveis de evasão, analfabetismo e dificuldades no aprendizado.

Um levantamento interno da gestão do Ifes Campus Ibatiba apontou os índices de desistência de alunos referente ao ano de 2018. O curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio apresentou 4 desistências nas turmas de 3º ano, 10 nas turmas de 2º ano e 7 no que tange ao 1º ano. O curso técnico em Florestas indicou 3 desistências no 3º ano, 6 no 2º ano e 26 nas turmas de 1º ano. Já a graduação de Bacharelado em Engenharia Ambiental teve 1 desistência no 5º período, 1 no 3º período e 6 no primeiro período.

Segundo o balanço realizado pela Direção Geral do *Campus*, os alunos desistentes do ensino médio/técnico apontaram como motivo para suas desistências: evasão (16), motivos financeiros (4), pressão psicológica (1), carga horária (1), dificuldade de adaptação (10), mudança de cidade (5), reprovação (3), outros ou não declarados (18). Os motivos para os outrora graduandos são evasão (11), motivos financeiros (3), saúde geral (2), dificuldade de adaptação (2), mudança de cidade (1), outros ou não declarado (8).

A evasão pode ser suprimida quando os alunos percebem menos dificuldade em seu aproveitamento nas diferentes disciplinas. Justamente aí, a língua portuguesa consegue promover a permanência e êxito do educando: auxiliando-o na assimilação, autocondução e desempenho crítico nas situações-problema da escola e da vida.

Visando auxiliar os alunos do Ensino Médio foi desenvolvido um projeto de ensino intitulado “Projeto Redação Nota Ifes”. Registrado como projeto de ensino sob o processo administrativo de nº 23184.000707/2020-22 pela professora de Língua Portuguesa e Coordenadora do Projeto, Poliana da Silva Carvalho, autorizado pela Diretoria de Ensino do *Campus* com oferta de 100 vagas para os alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Florestas e em Meio Ambiente do Ifes e 30 horas de carga horária a ser dividida no período de 10/08/2020 a 30/11/2020.

O projeto enfatiza a tipologia textual dissertativo-argumentativa objeto da redação do Enem e é formado por uma equipe interdisciplinar. No projeto, trabalham-se os itens linguísticos (registro, pontuação), os mecanismos de coesão e coerência (ideias desenvolvidas e relacionadas), a estruturação (partes do texto), a argumentação (habilidade de posicionar-se), os temas diversos (conhecimento dos fatos) e os assuntos transversais. O objetivo é capacitar o aluno a uma prática de escrita de acordo com as normas e regras da convenção, compilar os resultados obtidos pelos participantes para uma avaliação da eficácia do projeto.

Considerando a extensão do projeto até o fim do mês de novembro e a compilação deste artigo anterior a este prazo, a presente pesquisa se limita a analisar os primeiros 4 temas do projeto.

No âmbito do projeto a cada quinzena é lançada uma proposta temática para a produção textual dos alunos com a divulgação de uma videoaula de orientação. Dentre os voluntários do projeto, duplas são divididas por tema e por aluno para correção com base nas cinco competências do Enem. No fim do projeto, a pontuação será computada para classificar por competência e por *ranking* geral os participantes que receberão premiação de recurso de custeio próprio do *Campus*, qual seja:

Premiação geral por nota

1º lugar: R\$ 300,00

2º lugar: R\$ 200,00

Premiação por competência do Enem

1º lugar: R\$ 100,00

2º lugar: R\$ 100,00

3º lugar: R\$ 100,00

4º lugar: R\$ 100,00

5º lugar: R\$ 100,00

A presente pesquisa objetivou analisar os resultados do projeto de produção textual “Redação Nota Ifes” do IFES *Campus* Ibatiba a partir dos textos dissertativo-argumentativos dos alunos. Além disso, utilizou

como objetivos específicos verificar a eficácia do projeto de incentivo à produção textual baseada nas competências do Enem; diagnosticar as limitações iniciais dos alunos na construção dos textos dissertativo-argumentativos; verificar a progressão do desempenho estudantil quanto às produções textuais.

## **2. Referencial teórico**

Solange Torres Bittencourt (1989) demonstra a dificuldade encontrada rotineiramente na produção textual já que ler e escrever são habilidades complexas que demandam além da mera repetição de palavras, mas um conjunto ordenado, coeso e dotado de sentido. A autora orienta sobre um texto coeso e coerente norteado por objetivos que possam ser atingidos, de acordo com as capacidades dos jovens aprendizes. A autora se preocupa em criticar o rótulo “redação” porque oculta os diferentes tipos textuais que o aluno experimenta ao longo da trajetória acadêmica que exige diferentes habilidades específicas (Cf. BITTENCOURT, 1989). Por isso, a presente pesquisa utiliza o termo produção textual mais adequado às especificações tendo como foco o texto dissertativo-argumentativo. Normando (2014) de maneira breve, esclarecedora e direta orienta a produção textual iniciada pela conclusão como forma de construção de um caminho que se pretende percorrer para transmitir todas as informações julgadas convenientes de maneira breve e linear.

Cabe fazer a diferenciação entre tipologia e gênero textual. Marcuschi define o termo Tipologia textual como “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2006, p. 22). Enquanto que considera o “texto como uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum Gênero textual” (MARCUSCHI, 2006, p. 24). Sendo assim, o gênero textual em tela trata-se da produção textual dissertativo-argumentativa enquanto que, como tipo textual, temos a dissertação.

Embora o Enem adote o gênero dissertativo-argumentativo para a produção textual, Pistori (2012) demonstra a importância da articulação do saber das diversas áreas de conhecimento e gêneros textuais, além do conhecimento empírico adquirido pelo estudante em seu cotidiano rico de aprendizado. Cabe à escola, dessa forma, correlacionar o material dos vestibulares e suas provas de redação com o trabalho de amplas e



diferentes esferas da atividade humana, e a retomada da cultura, da historicidade, e da tradição do gênero que resultará, por sua vez, na compreensão das relações entre língua e vida, em conexão com a organização da vida social, o espaço e o tempo (Cf. PISTORI, 2012). A grande responsabilidade da disciplina de língua consiste em formar o aluno integralmente preparado que auxiliará o aluno na compreensão crítica da conexão da língua e vida e o diálogo entre as esferas ideológicas e discursivas nos diferentes campos da atividade humana, segundo Pistori (2012).

Partindo das categorias de análise do Enem, Klein (2009) apresenta um método de interpretação das escalas das notas atribuídas à redação do Enem para itens polítomos. Estes, por sua vez, são itens de resposta construída pelos alunos que são corrigidos atribuindo-se graus de correção ordenados, além do certo ou errado com categorias de resposta graduadas baseados na Teoria da Resposta ao item. Todavia, o objetivo desta pesquisa não é encontrar uma metodologia inovadora na correção das redações baseadas nas competências do Enem, mas sim estimular a leitura, produção textual crítico-reflexiva e orientar os alunos a superar suas dificuldades frente à iminente prova.

Ainda sobre os aspectos avaliativos da produção textual baseada nas competências do Enem, a argumentação é a peça-chave para a construção textual discursiva e, assim, deve ter olhar atento na análise corretora. Não basta que o texto apresente um amontoado de informações desconexas e frívolas incorrendo em textos expositivos, mas um conjunto concatenado com “movimento vivo que se constrói e se interliga em todas as extremidades do discurso e que alcança o interlocutor/auditório” (BRAMBILA, 2018, p. 22), concretizado através da argumentação.

### **3. Metodologia da pesquisa**

A pesquisa se debruçou em um projeto de intervenção intitulado “Redação Nota Ifes” realizado no Ifes *Campus* Ibatiba com vistas a orientar os alunos do Ifes *Campus* Ibatiba a estruturar, organizar e embasar a produção textual do gênero dissertativo-argumentativo em diversas temáticas.

Concebe-se como uma pesquisa de natureza básica, pois almeja gerar novos conhecimentos, sem a necessidade de aplicação prática (Cf. GIL, 2002), mas propondo um projeto de ensino que estimule o desen-

volvimento do desempenho da escrita, sendo assim, os objetivos serão analisados sob a ótica exploratória (Cf. GIL, 2002).

Foram oito voluntários servidores de áreas distintas do Ifes Campus Ibatiba que, separados por duplas, fizeram as correções dos textos produzidos por 63 alunos inscritos. Cada corretor faz sua análise e considerações para então registrar a média das notas dos dois avaliadores para se computar a nota da redação que será analisada posteriormente verificando progresso ou retrocesso. Alguns desses voluntários, além de corretores, atuaram como ministrantes das temáticas abordadas em vídeos na plataforma. A nota final baseia-se na média aritmética daquelas informadas pelos dois avaliadores por competência. Ao haver discrepância entre as notas atribuídas pela dupla de corretores, “a redação é corrigida por um terceiro avaliador, também independente” (KLEIN, 2009, p. 593).

Tanto o método qualitativo quanto o quantitativo foram abordados nessa pesquisa. A abordagem qualitativa oferece um provento contundente atestador de soluções para a problemática estudada. Por outro lado, dados quantitativos da representatividade dos participantes serão levantados como forma de comprovar o progresso do desempenho estudantil baseando-se nas competências corretoras do Enem (Cf. FLICK, 2009).

As produções textuais enviadas pelos alunos através da plataforma Moodle foram o foco de estudo, assim, a pesquisa será documental quanto aos procedimentos. Os textos produzidos pelos alunos serão analisados sob a ótica da construção dos elementos textuais “introdução, desenvolvimento e conclusão” com proposta de intervenção focando especificamente na coesão, coerência e capacidade argumentativa.

Os alunos tiveram suas peças pontuadas pelas 5 competências corretoras do Enem: I – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; II – 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; III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; V – Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Cada competência possui parâmetros orientadores da pontuação que varia de zero, 40, 80, 120, 160 e 200. Sendo assim, a redação pode totalizar duzentos pontos por competência e mil pontos gerais.

As competências servem como balizas para facilitar a mensuração do corretor e a compreensão do aluno sobre seu desempenho bem como haver segurança a todos os envolvidos:

Concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (INEP, 2009, p. 2)

Dada a extensão do projeto, a presente pesquisa circunscreve-se nos primeiros 4 temas do projeto: “Padrões de beleza e sociedade: os limites entre a estética e a saúde no Brasil”, “Valorização do SUS em tempos de pandemia”, “A persistência do feminicídio durante a pandemia no Brasil”, “Os desafios para se combater o tabagismo na sociedade brasileira”. Embora a análise completa seja mais eficiente e robusta, ficará para um momento futuro uma vez que esta pesquisa foi realizada antes do fim do projeto.

#### **4. Resultados da pesquisa**

Todas as propostas quinzenais tem 3 ou 4 textos motivadores para orientar o aluno na produção de seu texto bem como subsidiar informações. Ancorado em Freire (1998, p. 12) que afirma que “a leitura inicia-se no próprio contexto sociocultural a partir de ideias que fazem do conhecimento de mundo e que vão se aprofundando de acordo com seu desenvolvimento”. Além disso, folhas de rascunho próprias são deixadas no *Campus* para acesso aos discentes. Na folha de orientação constam as seguintes instruções, em consonância com a A Redação do Enem-Cartilha do Participante (2019):

- 3 O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- 4 O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- 5 A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- 6 Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
- 7 tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
- 8 fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- 9 apresentar proposta de intervenção que despreze os direitos humanos.
- 10 apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto. (BRASIL, 2019)

A primeira temática abordou “Padrões de beleza e sociedade: os limites entre a estética e a saúde no Brasil”. Foi dada uma semana para que os alunos pesquisassem, fizessem uma tempestade de ideias, e esboçassem suas produções. Este primeiro tema tinha objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos quanto ao assunto bem como sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Nesse momento inicial, foi verificada a capacidade de organizar e estruturar o texto bem como apresentar argumentação contundente já que ao “nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas” (COROA, 2017, p. 67).

Dos 65 alunos inscritos, apenas 38 enviaram suas produções. Dentre elas, 11 foram zeradas por não atenderem aos critérios previstos na Cartilha do Participante do Enem (Cf. BRASIL, 2019). Abaixo foram relacionadas às notas atribuídas às produções dos alunos pela média dos dois avaliadores:

Tabela 1: Notas por competência referentes ao tema 1.

ALUNO	Tema 1					MÉDIA
	1	2	3	4	5	
aluno 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 2	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 3	0	0	0	0	0	0
aluno 4	0	0	0	0	0	0
aluno 5	0	0	0	0	0	0
aluno 6	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 7	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 8	0	0	0	0	0	0
aluno 9	0	0	0	0	0	0
aluno 10	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 11	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 12	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 13	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 14	0	0	0	0	0	0
aluno 15	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 16	0	0	0	0	0	0
aluno 17	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 18	0	0	0	0	0	0
aluno 19	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 21	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 22	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 23	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 24	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 26	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 27	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 28	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 29	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 30	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 31	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 32	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 33	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 34	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 35	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 36	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 37	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 38	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 39	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 40	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 41	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 42	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 43	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 44	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 45	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 46	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 47	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 48	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 49	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 51	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 52	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 53	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 54	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 55	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 56	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 57	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 58	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 59	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 60	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 61	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 62	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 63	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 64	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 65	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 66	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 67	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 68	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 69	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 70	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 71	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 72	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 73	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 74	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 76	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 77	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 78	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 79	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 80	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 81	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 82	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 83	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 84	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 85	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 86	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 87	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 88	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 89	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 91	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 92	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 93	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 94	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 95	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 96	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 97	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 98	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 99	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 100	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 101	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 102	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 103	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 104	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 105	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 106	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 107	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 108	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 109	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 110	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 111	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 112	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 113	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 114	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 115	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 116	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 117	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 118	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 119	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 120	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 121	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 122	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 123	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 124	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 125	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 126	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 127	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 128	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 129	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 130	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 131	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 132	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 133	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 134	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 135	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 136	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 137	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 138	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 139	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 140	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 141	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 142	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 143	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 144	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 145	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 146	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 147	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 148	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 149	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 150	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 151	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 152	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 153	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 154	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 155	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 156	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 157	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 158	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 159	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 160	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 161	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 162	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 163	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 164	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 165	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 166	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 167	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 168	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 169	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 170	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
aluno 171	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

O tema 2 abordou “Valorização do SUS em tempos de pandemia”. Tanto o tema 1 quanto o 2 tiveram videoaulas disponibilizadas orientando sobre a temática, importância dos textos motivadores na construção da argumentação e fonte de dados, correlação com áreas do conhecimento, intertextualidade aparato legal e sugestões de propostas de intervenção para cada argumento levantado na problemática.

39 produções foram enviadas no prazo estabelecido. Dessas, 9 tiveram suas notas zeradas por não atenderem a estrutura do gênero textual proposto ou não estarem manuscritas.

Tabela 2: Notas por competência referentes ao tema 2.

PARTICIPANTE X COMPETÊNCIA	TEMA 2					TOTAL
	I	II	III	IV	V	
Aluno A	0	0	0	0	0	0
Aluno B	0	0	0	0	0	0
Aluno C	100	100	100	140	100	440
Aluno D	0	0	0	0	0	0
Aluno E	120	80	80	100	60	440
Aluno F	0	0	0	0	0	0
Aluno G	100	80	80	100	80	440
Aluno H	80	100	120	140	100	600
Aluno I	0	0	0	0	0	0
Aluno J	0	0	0	0	0	0
Aluno K	140	80	80	120	120	540
Aluno L	120	120	80	80	100	500
Aluno M	120	60	80	80	100	440
Aluno N	120	100	80	80	140	520
Aluno O	100	200	160	200	100	820
Aluno P	0	0	0	0	0	0
Aluno Q	0	0	0	0	0	0
Aluno R	100	100	120	140	80	600
Aluno S	140	200	160	200	120	840
Aluno T	100	100	100	140	80	520
Aluno U	120	120	120	140	60	540
Aluno V	100	100	100	140	80	520
Aluno W	100	140	100	140	120	600
Aluno X	100	140	140	140	100	600
Aluno Y	0	0	0	0	0	0
Aluno Z	0	0	0	0	0	0
Aluno 1	100	120	100	140	120	600
Aluno 2	140	100	100	120	120	580
Aluno 3	120	140	140	140	120	660
Aluno 4	100	140	100	140	120	580
Aluno 5	120	80	100	120	120	600
Média	109,04	130,47	120,89	133,29	122,34	628,89

Fonte: elaboração própria.

Os temas 3 e 4 propunham a correção da primeira etapa do gênero dissertativo-argumentativo: a introdução. Logo, a competência V que trata exclusivamente da proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural não será avaliada nessas duas propostas. O objetivo aqui é fornecer as ferramentas e toda a orientação que o aluno precisa para

compreender a estrutura textual e a maneira de adequá-la à temática de maneira objetiva, contundente, coesa e coerente.

“A persistência do feminicídio durante a pandemia no Brasil” foi o tema da proposta 3. Foram enviadas 35 produções em tempo hábil, das quais apenas 2 não atenderam à proposição e foram zeradas.

Tabela 3: Notas por competência referentes ao tema 3.

	TEMA 3					TOTAL	Aprovação
	I	II	III	IV	V		
Aluno A	120	140	140	100	-	500	62,50%
Aluno B	200	200	180	100	-	700	87,50%
Aluno C	180	140	140	200	-	660	82,50%
Aluno D	100	80	140	140	-	520	65,00%
Aluno E	180	200	120	100	-	600	75,00%
Aluno F	180	80	120	100	-	480	60,00%
Aluno G	180	140	140	140	-	600	75,00%
Aluno H	120	120	120	140	-	500	62,50%
Aluno I	180	180	180	100	-	640	80,00%
Aluno J	120	120	80	120	-	440	55,00%
Aluno K	120	80	80	80	-	360	45,00%
Aluno L	180	120	120	180	-	600	75,00%
Aluno M	180	120	120	180	-	600	75,00%
Aluno N	180	120	120	180	-	600	75,00%
Aluno O	120	180	180	180	-	660	82,50%
Aluno P	180	180	200	180	-	640	80,00%
Aluno Q	120	120	120	120	-	480	60,00%
Aluno R	180	200	200	200	-	780	97,50%
Aluno S	120	120	80	80	-	400	50,00%
Aluno T	80	120	120	180	-	400	50,00%
Aluno U	200	200	200	180	-	780	97,50%
Aluno V	0	0	0	0	-	0	0,00%
Aluno W	120	120	120	120	-	480	60,00%
Aluno X	180	80	80	200	-	440	55,00%
Aluno Y	180	120	120	120	-	540	67,50%
Aluno Z	180	120	120	120	-	540	67,50%
Aluno 1	0	0	0	0	-	0	0,00%
Aluno 2	140	80	120	120	-	460	57,50%
Aluno 3	140	80	120	80	-	420	52,50%
Aluno 4	180	180	120	100	-	580	72,50%
Aluno 5	180	120	120	180	-	600	75,00%
Aluno 6	120	80	80	80	-	360	45,00%
Aluno 7	180	80	120	80	-	460	57,50%
Aluno 8	180	180	120	180	-	660	82,50%
Aluno 9	120	80	80	120	-	400	50,00%
Média	140,00	120	123,75	131,00	-	514,75	

Fonte: Elaboração própria

Para o tema 4, que abordou “Os desafios para se combater o tabagismo na sociedade brasileira”, 31 produções foram encaminhadas, das quais 2 não atendiam a estrutura do gênero dissertativo, portanto, foram zeradas.

Tabela 4: Notas por competência referentes ao tema 4.

**TEMA 4**

	I	II	III	IV	V	TOTAL	Aprovetamento
Aluno A	120	120	120	130	-	490	80,00%
Aluno B	200	200	200	200	-	800	100,00%
Aluno C	160	180	160	180	-	680	80,00%
Aluno D	160	120	80	130	-	490	80,00%
Aluno E	160	160	160	160	-	640	80,00%
Aluno F	160	120	120	160	-	560	70,00%
Aluno G	160	180	120	130	-	590	70,00%
Aluno H	160	160	120	160	-	600	75,00%
Aluno I	160	180	160	160	-	660	80,00%
Aluno J	120	120	80	80	-	400	50,00%
Aluno K	120	120	120	140	-	500	62,50%
Aluno L	140	120	120	160	-	540	67,50%
Aluno M	160	120	120	130	-	530	65,00%
Aluno N	120	120	80	160	-	480	60,00%
Aluno O	160	40	40	80	-	320	40,00%
Aluno P	160	200	200	200	-	760	95,00%
Aluno Q	0	0	0	0	-	0	
Aluno R	120	120	120	130	-	490	80,00%
Aluno S	200	200	200	160	-	760	95,00%
Aluno T	160	120	160	160	-	600	75,00%
Aluno U	120	120	120	130	-	490	80,00%
Aluno V	160	180	160	200	-	600	75,00%
Aluno W	160	120	120	160	-	560	70,00%
Aluno X	0	0	0	0	-	0	
Aluno Z	160	80	80	80	-	400	50,00%
Aluno 1	120	80	80	80	-	360	45,00%
Aluno 2	160	120	160	160	-	600	75,00%
Aluno 3	120	120	120	120	-	480	60,00%
Aluno 4	120	120	120	140	-	500	62,50%
Aluno 5	100	120	120	80	-	420	52,50%
Aluno 6	100	120	100	100	-	420	52,50%
Aluno 7	120	120	120	160	-	520	65,00%
Média	144,66	139,66	126	138		530,33	67,52%

Fonte: Elaboração Própria.

## 5. Análise dos resultados

No primeiro momento, chama à atenção a quantidade decrescente de envio das produções. Para o primeiro tema 38 alunos enviaram. Para o segundo, 39. Entretanto, apenas 35 e 31 textos foram enviados para os temas 3 e 4, respectivamente. Não houve pesquisa aprofundada para verificar a causa dessa evasão, mas pode-se considerar a dificuldade com *internet* e tecnologias de informação<sup>1</sup> ou frustração com as primeiras notas

<sup>1</sup> OLIVEIRA, Elida. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>.

e mediações, além do acúmulo de Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APNPs.

Cabe demonstrar a fragilidade do conhecimento prévio dos alunos que não conseguiram atender à estrutura mínima do texto dissertativo-argumentativo. 11 textos zerados no tema 1 representam alarmantemente 29% do total. Analisando os comentários dos corretores, esta penalização se ancorou em textos que estavam digitados fora dos padrões que estipulam textos manuscritos, produções expositivas que não apresentavam argumentação e ausência da estrutura introdução–desenvolvimento–conclusão. A cerca da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, Marcuschi afirma que “é inegável que a reflexão sobre gênero textual é tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem” (MARCUSCHI, 2006, p. 17).

No que pese a crítica à pedagogia das competências, Perrenoud (1999, p. 07), define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” contrariando a perspectiva neoliberal de demanda mercadológica por profissionais limitados na resolução prática de problemas. Logo, ainda que o aluno se depare com uma dificuldade, demandará mais conhecimento, habilidades; quanto mais complexa seja uma ação, mais competência para sua efetivação será necessária. Desta feita, conhecimento e competência devem andar juntos.

Considerando o caráter diagnóstico dessa primeira etapa, é possível perceber a fragilidade do conhecimento dos alunos quanto ao gênero em questão analisando a nota média das competências. A competência I, que verifica o domínio da norma culta da língua escrita, atingiu a maior nota média, 131,11. A atribuição de nota 120 na competência I se faz ao constatar que o aluno demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Sendo assim, a maioria dos alunos consegue organizar seu texto com boa escrita, razoável vocabulário, poucos erros gramaticais e de pontuação e alguns erros de concordância. Por isso, “entender os aspectos envolvidos na produção de texto, neste caso, da redação do Enem, é indispensável para que o próprio sujeito descubra-se na e pela linguagem, ou seja, é a descoberta de que a linguagem é condição para a vida” (MORAGNO, 2018, p. 42).



Todavia, os alunos têm dificuldade de propor intervenção para a problemática apresentada em seus textos. Assim, a competência V tem menor pontuação média, 117,03. A classificação mais próxima, 120 pontos, é atribuída quando o aluno elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto. Os alunos têm dificuldade em delegar a jurisdição responsável por sanar o problema levantado, além de omitir uma proposta para cada argumento no desenvolvimento. Observou-se superficialidade e desconexão nas propostas de intervenção. Menor nota na competência V pode ser atribuída à falta de familiaridade com os temas ou com a pouca reflexão sobre ele, sendo assim, pode-se propor intervenção que exige reflexão e não apenas leitura e atendimento de competências no decorrer do projeto.

A proposta temática 2 percebeu nota média superior à anterior: 638,09 em detrimento de 617,77. Ainda que a competência I seja aquela com maior pontuação em comparação com as demais atingindo 139,04. Por outro lado, a competência com maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos e, portanto, menos pontuação, permanece na conclusão e proposta de intervenção (competência V com nota 112,38).

Considerando a ausência de notas na competência V para os temas 3 e 4 uma vez que avalia a capacidade de elaborar proposta de solução para o problema abordado, optou-se por verificar o índice de aproveitamento total de cada aluno e das notas finais para melhor análise de progressão das notas. Dessa forma, observou-se um aumento expressivo 61,78%; 63,81%; 65,16% e 67,42% para os temas 1,2,3 e 4, respectivamente.

A competência II avalia a capacidade de “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2019). Sendo assim, nesse momento são avaliados os três pontos: a compreensão da proposta de redação; a aplicação de conceitos e argumentos socioculturais que sustentem o tema e que possam desenvolvê-lo com veracidade; e a estrutura do texto dissertativo-argumentativo que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão (Cf. COSTA; MARTINS, 2020).

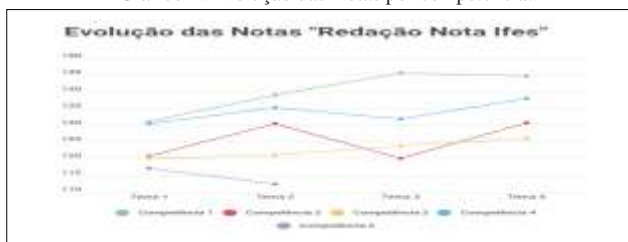
As notas médias percebidas nas quatro temáticas para a competência II foram respectivamente 120,74; 130,47; 120; 130,66. Não houve aumento ou diminuição expressivos ao longo dos temas. No entanto, os

avaliadores elogiaram a capacidade criativa dos alunos ao fazer referências à outras áreas do conhecimento que lhe são corriqueiras, como filmes e livros. Por outro lado, alguns alunos tangenciaram-se da temática. Nesse quesito pode-se concluir que o arcabouço literário dos alunos é limitado e não foi alargado no desenvolvimento do projeto.

A competência III que gira em torno de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” Aqui “é preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação” (BRASIL, 2019, p. 17). Considerando as notas médias progressivas 120; 120,95; 123,75; 126, houve um aumento e, portanto, percebeu-se melhor compreensão e desempenho dos alunos quanto argumentação. Sendo esse o aspecto basilar do texto dissertativo-argumentativo a eficácia do projeto aqui resta comprovada uma vez que as produções foram progressivamente coesas e concatenadas apresentando correlação de sentido entre as partes do texto.

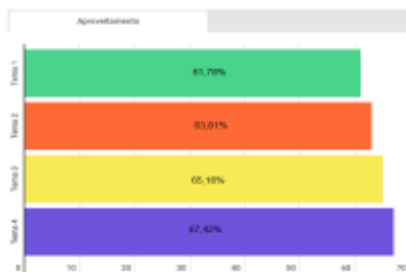
Verificar a coesão e o encadeamento das ideias através dos mecanismos linguísticos (preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais) cabe à competência IV. Nesta competência são avaliadas a construção dos parágrafos e a relação nítida entre eles, como de causa e consequência, comparação ou exemplificação. As notas médias de acordo com os temas (130,37; 135,23; 131,875; 138) apresentaram um leve acríve que demonstra a melhora na organização textual após orientação dos corretores.

Gráfico 1: Evolução das Notas por competência.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2: Índice médio de aproveitamento por tema.



Fonte: Elaboração própria.

## 6. Considerações finais

Embora essa pesquisa tenha se limitado a analisar os 4 primeiros temas das redações propostas e enviadas pelos alunos, ficou claro o sucesso do projeto implantado no Ifes *Campus* Ibatiba.

Os alunos chegaram ao Ensino Médio com boa percepção da norma padrão da língua portuguesa, entretanto, demonstram dificuldades em organizar as ideias e ordenar a estrutura do texto dissertativo. O projeto tem alcançado bons resultados no ensino do gênero em questão, principalmente pelo trabalho em etapas que está sendo abordado: introdução, desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. As mediações individualizadas tem sido eficientes para o progresso dos estudantes.

A evasão dos alunos na participação do projeto desperta grande preocupação. Ficou notório através do envio decrescente nas produções textuais que houve algum obstáculo constatado pelos alunos para se manterem participantes. A coordenação do projeto não teve tempo hábil para proceder a verificação junto aos alunos ausentes uma vez que o projeto se encontra em execução.

Em consonância com o disposto na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio para o ensino de línguas, cujo objetivo “está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias” (BNCC, 2018, p. 471) o

jeto analisado fornece ao aluno ferramentas para sua autocondução nas práticas sociais.

Iniciativas como essa analisada pela presente pesquisa aguçam o senso crítico, despertam o interesse e estreitam o relacionamento entre aluno e professor que dá orientações e pontuações individualizadas de modo a melhorar o desempenho do discente. A produção textual auxilia o desenvolvimento estudantil em várias áreas do conhecimento. O aluno detecta suas potencialidades e limitações a fim de superá-las, preconiza o posicionamento crítico-reflexivo e concatena diferentes assuntos e conhecimentos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Solange Torres. Tipologias de texto e redação. *Educ. rev.*, n. 8, p. 183-202, Curitiba, Dec. 1989.

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

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília, 2019.

BRAMBILA, Guilherme. A avaliação da argumentação na prova de redação do Enem: um olhar dialógico. *Revista Linguagens & Letramentos*, v. 3, n. 1, Cajazeiras-PB, Jan-Jun, 2018.

COROA, Maria Luzia. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L.H.C; CORRÊA, V.R. *Textos dissertativos argumentativos: Subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, Gisele Alves; MARTINS, Adriana R. D. A escrita do texto dissertativo-argumentativo: um estudo de caso sobre as competências 2 e 3 do ENEM. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 04, n. 01, p. 56-67, Rendeção-CE, jan./jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do ENEM. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 17, n. 65, p. 585-98, oct. 2009.

MARAGNO, Luiza Soares. Contribuição da teoria da linguagem de Émile Benveniste para a compreensão dos parâmetros de avaliação da redação do ENEM. Monografia (Licenciatura em Letras Português e Literatura Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Do tipo textual ao gênero de texto: a redação no vestibular. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, v. 7, n. 1, p. 142-60, São Paulo, Junho 2012.

RAMPELOTTO, Helena de Paula; GIZÉRIA, Kátia. As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 02, Ano 02, v. 01, p. 51-66, Maio de 2017.

**AS INTERJEIÇÕES LATINAS:  
UM LEGADO LATINO E SEMÂNTICO**

Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ)  
[marciomoitinha@hotmail.com](mailto:marciomoitinha@hotmail.com)

Marcos Antonio Abrantes de Barros Godoi (UERJ)  
[marcoantoniolatinus@gmail.com](mailto:marcoantoniolatinus@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar, não só as interjeições latinas, baseando-se, sobretudo, na *Gramática Latina*, de Pierre Grimal (1986), mas também sinalizar e cotejar os seus valores semânticos e sintáticos, diferenciando-se, em alguns aspectos, das interjeições portuguesas. Nossa análise será pautada pela fundamentação teórico-metodológica da linguística comparada (BASSETO, 2001; WILLIANS, 1961), e pelo estudo de algumas gramáticas latinas (GRIMAL, 1986; BORREGANA, 2006; RAGON, 1961), que observam fenômenos etimológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das interjeições latinas. Definiremos as interjeições latinas, a partir das *Gramáticas Latinas*, de Grimal (1986) e de Borregana (2006) e focalizaremos as interjeições latinas, que serão exploradas sob três aspectos: 1º) etimológicos, neles, atestaremos que algumas interjeições eram nomes, em seu sentido primitivo, e passaram a desempenhar a função gramatical de interjeição; 2º) linguístico-semânticos: neste ponto, apresentaremos as interjeições e seus valores semânticos: *O* (podendo expressar vários sentidos como admiração, surpresa, susto, alegria ou lamentação), *ecce*, *en*, *age*, *macte*, *eia* (*heia*) (indicando encorajamento), *hei* (*ei*), *heu*, *ehue*, *uae* (exprimindo dor, aflição), *io* (alegria, emoção transmitida), *heus*, *eho* (cumprimento, saudação), *proh* ou *pro* (com valor de indignação ou espanto); 3º) e sintáticos: algumas interjeições podem vir acompanhadas de acusativo de exclamação, como *o* e *ecce*; outras, de dativo, sobretudo de interesse, como *uae*, bem diferente do vernáculo, que não possui mais casos. Trata-se de um tema muito pouco explorado por latinistas e filólogos de modo que o artigo se configura como trabalho original.

**Palavras-chave:**

Sintaxe. Semântica. Interjeição latina.

**ABSTRACT**

The present work aims to present, not only the Latin interjections, based, above all, on *Grammar Latina*, by Pierre Grimal (1986), but also to signal and compare their semantic and syntactic values, differentiating is, in some respects, the Portuguese interjections. Our analysis will be guided by the theoretical-methodological foundation of comparative linguistics (BASSETO, 2001; WILLIANS, 1961), and by the collated study of some Latin grammars (GRIMAL, 1986; BORREGANA, 2006; RAGON, 1961) that observe etymological, morphological, syntactic and semantic phenomena of Latin interjections. We will define Latin interjections, based on *Gramáticas Latinas*, by Grimal (1986) and Borregana (2006) and we will focus on Latin interjections, which will be explored under three aspects: 1o.) etymological, in them, we will attest that some interjections were nouns, in their primitive sense, and started to perform the

grammatical function of interjection; 2o.) linguistic-semantic: at this point, we will present the interjections and their semantic values: *O* (which can express various meanings such as admiration, surprise, fright, joy or lamentation), *ecce*, *en*, *age*, *macte*, *eia* (*heia*) (indicating encouragement), *hei* (*hey*), *heu*, *eheu*, *uae* (expressing pain, distress), *io* (joy, conveyed emotion), *heus*, *eho* (greeting, greeting), *proh* or *pro* (with indignation value) or astonishment); 3o.) and syntactic: some interjections may be accompanied by the accusative of an exclamation, such as *o* and *ecce*; others, of dative, mainly of interest, like *uae*, quite different from the vernacular, which no longer has cases. This is a subject that has been little explored by Latinists and philologists, so the article is configured as an original work.

**Keywords:**

**Semantics. Latin interjection. Syntax. Semantics. Latin interjection.**

## **1. Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar, não só as interjeições latinas, baseando-se, sobretudo, na *Gramática Latina*, de Pierre Grimal (1986), mas também sinalizar e cotejar os seus valores semânticos e sintáticos, diferenciando-se, em alguns aspectos, das interjeições portuguesas.

Nossa análise será pautada pela fundamentação teórico-metodológica da linguística comparada (Cf. BASSETO, 2001; WILLIANS, 1961), e pelo estudo cotejado de algumas gramáticas latinas (Cf. GRIMAL, 1986; BORREGANA, 2006; RAGON, 1961) que observam fenômenos etimológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das interjeições latinas.

Elas podem exprimir emoções, sentimentos, estados de espírito e se configuram com ponto de exclamação. Para Pierre Grimal (1986, p. 88), em sua *Gramática Latina*, as interjeições são espécies de gritos que acompanham com matizes diversos uma palavra ou, às vezes, uma oração completa.

Antonio Afonso Borregana (2006) tece outros comentários pertinentes e relevantes, acerca da interjeição, em sua *Gramática Latina*. Vejamos:

É uma palavra invariável que contém, sob forma exclamativa, o sentido de uma frase emotiva ou exclamativa. As exclamações tiveram origem em fortes emoções físicas ou morais. As interjeições exprimem sentimentos de várias ordens, como interpelação, surpresa, alegria, dor, chamamento, interpelação, espanto, indignação, designação, exortação, aplauso, sofrimento e infelicidade. (BORREGANA, 2006, p. 132)

Atestamos que as interjeições são muito comuns e frequentes nas histórias em quadrinhos, como também, nas onomatopeias. Podemos encontrá-las, outrossim, nos poemas e nos textos clássicos romanos, como veremos, em alguns fragmentos selecionados, a seguir.

Elas são consideradas pouco relevantes, como classe de palavras, na gramática do português e do latim, mas como há poucos trabalhos acadêmicos sobre o tema, propomos tecer alguns comentários etimológicos, linguísticos, semânticos, e até sintáticos de algumas interjeições latinas.

## 2. Aspectos etimológicos das interjeições.

Iniciemos o assunto sobre o qual propomos discorrer, sinalizando algumas interjeições que eram nomes e que, curiosamente, se afastaram de seu sentido primitivo e passaram a desempenhar outra função gramatical.

Pierre Grimal, em sua *Gramática Latina* (1986, p. 88) nos informa que os exemplos, abaixo, passaram a ser fórmulas familiares de juramento:

(01) *Ecastor! mecastor!* (“Por Castor”!)

(02) *Édepol ou aedepol!* (“Por Pólux”!)

(03) *Equirine!* (“Por Quirino”!)

(04) *Hercule, hercle, mehercule, mehercle!* (“Por Hércules”!)

Vale destacar que algumas formas verbais se enfraqueceram e se tornaram interjeições, como *age*, *cedo* e *vale*. Assim também nos informa Grimal:

Algumas dessas interjeições são antigas formas verbais enfraquecidas em seu sentido: *age*, imperativo do verbo *ago*; *cedo*, antigo imperativo, relacionado como verbo *do*; *vale*, imperativo do verbo *valeo* (= passa bem). (GRIMAL, 1986, p. 88)

Vale destacar que nos vocábulos, a seguir, atesta-se também a mudança de classe gramatical de substantivos e de adjetivos para interjeições latinas. Vejamos alguns exemplos:

(05) *Malum!* (“Ó/ que vergonha”! “Ó /que loucura”! “Ó /que desgraça”! “Ó /que estupidez!”)



(06) *Heu nefas!* (Cíc. *De Or.*) (“Ó infâmia!” “Ó vergonha!”, “Ó crime!”); *nefas!* (Virg. *Aen.* 2, 585) (“Ó prodígio!”)

(07) *Indignum!* (Ov. ) (“Que coisa indigna!” “Que horror!”)

(08) *Pax!* (“Caluda<sup>2</sup>!” “Chitão<sup>3</sup>!” “Basta!”)

### 3. Aspectos linguístico-semânticos

Passemos aos aspectos linguístico-semânticos, destacamos alguns exemplos, que, para serem bem interpretados, precisaremos expressar o sentimento, na interjeição, e sempre focando, também, no contexto dos fragmentos, selecionados.

1) Iniciemos pelo *O* (= “Oh!”):

a) Português: “**Oh!** Que praia mais bela” (Sentido de admiração)

Latim: *O! quae plaga pulchrior!*

Português: “Oh! Homem forte e amigo!

Latim: *O! uirfortis atque amicus!* (Ter., *Phormio.* 2, 2, 10).

b) Português: **Oh!** (= “ohhhhhh”!) (Pelo contexto, indica surpresa)

Latim: *O!*

c) Português: **Oh!** (susto, espanto).

Latim: *O!* (também, pode desempenhar o mesmo valor).

d) Português: **Oh!** (Sentido semântico de alegria.) Oh! Fui aprovado, na escola<sup>4</sup>!

Latim: *O! in schola, probatus sum!*

---

<sup>2</sup> Interjeição usada para impor silêncio: Cala-te! (em desuso)

<sup>3</sup> Designativa de ordem para fazer silêncio.

<sup>4</sup> Alguns exemplos são de nossa autoria, por isso algumas referências não foram citadas, no artigo.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Português: “Ó Melibeu, um deus fez para nós estes ócios”;

Latim: *O Meliboe, deus nobis haec otia fecit.* (Verg. *Buc.* I, 6)

e) Português: “Oh, tempos, oh, costumes!” (Indicando lamentação, tristeza, saudosismo).

Latim: *O tempora! O mores!* (Cícero, *1ª Cat.*)

Na passagem supracitada, este lamento saudosista e declarado por Cícero, várias vezes, atesta um declínio dos costumes e dos tempos da República romana de seu tempo de modo que inferimos que, nos tempos passados, eram melhores.

Vale ressaltar que Cícero quando cita esta expressão, em sua primeira *Catilinária*, foi por ter sido ameaçado por Catilina, no dia anterior, que desejava assassiná-lo.

2) Em latim, atestam-se as seguintes interjeições, no campo semântico da animação, do encorajamento, da designação: *ecce* e *en* (“eis!” “eis aqui!” como também); *age*<sup>5</sup> (“Vamos!”)

*Macte* também se configura, neste contexto. Ex: *macte!* (“Coragem!”, “Vamos!”)

As formas *Eia* e *heia* indicam, outrossim, exortação (“Vamos!” “coragem!”)

3) No sentido de dor, de aflição, de tristeza ou de abatimento, há as interjeições latinas: *hei!* *ei!* (“ai”, “ui”, “ah!”!); *heu*<sup>6</sup> (“Ah!” “Ai!” “Ai de mim!”; “Ó”!) e *eheu!* (“Ai!” “Ui!” “Ai de mim!”)

*Hei* ou *ei*: *Hei mihi!* (Verg., *Aen.* 2, 274) (“Ai de mim!”)

*Eheu*: *Eheu me miserum!* (Salústio, *B. Jug.* 14,9) (“Ai de mim! Eu (sou) miserável!”)

---

<sup>5</sup> Gostaria de destacar uma observação relevante do gramático latinista, Pierre Grimal, sobre o verbo destacado: algumas dessas interjeições são priscas formas verbais, enfraquecidas em seu sentido: *age*, imperativo de *ago*; *cedo* = “vamos”, “vejamos”, antigo imperativo, relacionado com o verbo *do*; *vale*, imperativo do verbo *valeo* = “passa bem!”.

<sup>6</sup> Vem, geralmente, acompanhado de acusativo, traduz-se por “ó”!

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Destacamos, outrossim, uma interjeição pouco conhecida, que exprime espanto, dor, desdém, encontrada, no verso de Terêncio: *uah!* (“Oh!” “Ah!”) (Ter. Eun. 730).

4) Outra interjeição que sinaliza a carga semântica de sofrimento, de infelicidade, de ameaça que, agora, destacamos é *uae*, que se constrói com dativo! (“ai!”, “ah!”).

(09) *Uae uictis!* (“Ai dos vencidos!”)

5) A interjeição *io* (Hor. Od. 4, 2, 49), que se traduz por “Viva!”, “Bravo!”, indica gritos de alegria, de emoção transmitida, nos triunfos e nas festas; por outro lado, em Virgílio (En. 7, 400), a interjeição supracitada tem valor de “olá”, configurando sentido de chamamento, de invocação, de grito ou de apelação.

6) Com o valor de cumprimento, de saudação, encontramos: *heus!* (“olá!” “oi!” e *eho* = “olá!”)

7) *Prōh* (mais raro), *prō* (“ó!”, “oh!”, “ah!”), interjeição usada, no valor de indignação ou de espanto:

(10) *Pro dii immortales!* (Cic. Pomp. 33) (“ah! deuses imortais!”)

A interjeição supracitada pode vir empregada com vocativo ou com acusativo.

8) Indicando animação, encorajamento, encontramos: *eia* (“coragem!”)

9) Com sentido de aplauso, encontra-se *euge* (“Bravo!”)

Afirma Ernesto Faria, em seu *Dicionário Escolar Latino-Português*, que a interjeição *euge*, em Pérsio, encontra-se substantivada: *euge tuum!* (Pérsio, Sát. 1, 50) (“Teu aplauso!”)

10) Indicando o campo semântico da impaciência, encontramos a interjeição latina *ohe* (“Basta!”), em Horácio (Sát. 1, 5, 12), mas, também pode ser usada, no sentido de chamar alguém: “Olá!” (neste sentido, com valor semântico de chamamento, de invocação).

11) Ainda encontramos: *Ohō* ou *ohō* e *ohōhō* ou *ohōhō* (“Oh!”), interjeições que expressam o sentido de admiração.

12) *Vale* indica saudação (“Adeus!”)

#### 4. Aspectos sintáticos.

Quanto ao uso sintático de interjeições latinas, consoante a *Gramática Latina*, de Ragon (1961, p. 153), podemos destacar:

1) que certas interjeições podem vir acompanhadas do acusativo de exclamação, como: *o me miserum!* (“Oh, eu (sou) miserável!”) “Oh, infeliz de mim!”).

2) Ou no dativo de interesse: *uae uictis* (“Ai dos vencidos!”).

Neste artigo, atestaremos, abaixo, que algumas interjeições latinas se configuram, também, não só, no contexto semântico, mas também, no sintático. Vejamos algumas dessas interjeições:

3) *En, Ecce* (“Eis”) acompanham o nominativo, raramente, o acusativo:

(11) *Ecce miseram mulierem!* (“Eis a mísera mulher!”)

(12) *En (ecce) lupus (lupum)!* (“Eis o lobo!”)

(13) *Ecce homo!* (Pontius Pilatus), séc. I d.C. (“*Eis* o homem!” – valor semântico de designação)

Com estas palavras, o governador romano, Pôncio Pilatos entregou Jesus a seus acusadores para ser flagelado.

4) *Eheu* (“Ai de mim!”) e *heu* (“Ah!” “Ai!” “Ó!”) acompanham o acusativo ou o nominativo:

(14) *Eheu memiserum!* (Sal., *Bellum Jug.* 14,9) (“Ai de mim, eu (sou) miserável!”)

(15) *Heu prisca fides* (Verg. *Aen.* 6, 878) (“Ó prisca fidelidade!”)

5) *Pro* (menos raro, *proh*) acompanha o acusativo ou o vocativo:

(16) *Proh deorum atque hominum fidem!* (“Por testemunha dos deuses e dos homens!”)

6) *Vae* acompanha o dativo:

(17) *Uae uictis* (Liv. 5, 48) (“Ai dos vencidos!”)

Destacamos também a seguinte passagem, presente na IX *Bucólica*, de Virgílio, na qual se encontra a interjeição *uae*, indicando sofrimento):

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## MOERIS

Vare, tuom nomen, superet modo Mantua nobis<sup>7</sup>,  
Mantua **uae** miserae nimium uicina Cremonae,  
cantantes sublime ferent ad sidera cycni. (Verg, *Buc*, IX, 27-29)

## MÉRIS

(“Ó Varo, contanto que Mântua sobreviva para nós,  
Mântua muito vizinha, ai da miserável Cremona!  
os cisnes, cantando, levarão teu nome sublime até aos astros”.)

Virgílio, nesta pequena passagem da nona *Bucólica*, na boca do pastor Méris faz alusão à desapropriação das terras de seu amo, ausente, Menalcas. Esta temática já foi bem trabalhada pelo poeta mantuano, na primeira *Bucólica*. Sabemos que tanto os mantuanos, quanto os cremo-nenses foram expulsos de suas terras, para satisfazer aos soldados vetera-nos das guerras civis. Atesta-se, nos versos acima, que Virgílio dedica esta *Bucólica* a Varo com encômios pela salvação de suas terras mantuana-s.

7) *Hei, Ai* têm a mesma carga semântica de sofrimento de *uae* (“ai!”), mas este só se constrói com *mihi*: *hei mihi!* (Verg. *Aen.* 2, 274) (“Ai de mim!”).

8) *Parcos* são os dicionários de latim, que registram *bene* (“à saúde de!”), como interjeição, que acompanha o dativo ou o acusativo.

Vale ressaltar que quase todos os dicionários sinalizam *bene*, como advérbio, mas encontramos, no *Novíssimo Dicionário Latino-Português*, de Saraiva (SARAIVA, 1927, p. 144), registros de *bene*, também, como interjeição, com exemplos extraídos de Plauto: *bene uobis!* ou *bene uos!* (“(bebe) À vossa saúde!”); *bene me* ou *bene mihi!* (“(bebe) À minha saúde!”).

Encontra-se, nos *Fastos*, de Ovídio, uma passagem com a interjeição *bene*. Ei-la: *Bene te* (“À tua saúde!”) (Ov., *Fast.*, 2, 636).

9) Quanto à interjeição latina *o*, do ponto de vista sintático, pode estar acompanhada do nominativo (mais raro) e, sobretudo, do acusativo exclamativo:

(18) *O fallacem hominum spem!* (Cic, *De orat.* 3,3,7) (“Oh, falaz esperança dos homens!”)

---

<sup>7</sup> *Nobis* – Encontra-se, no dativo de interesse.

(19) *O dolorem in cruce!* (“Oh, dor na cruz!”)

## 5. Conclusão

Concluimos o nosso trabalho, atestando que poucas foram as interjeições latinas que chegaram ao vernáculo, na passagem do latim ao português, como o “ó”, “oh!”, *ecce* = “eis”, *ai*<sup>8</sup> = “ai” e *eia* = “eia”), também, foram poucos os linguistas e filólogos que comentaram sobre este assunto filológico visto que as interjeições não se destacavam, em relevância, nos estudos gramaticais, inclusive, as gramáticas latinas dedicaram poucas linhas sobre o assunto. Destacamos, porém, que Ismael de Lima Coutinho, grande filólogo e estudioso, tece alguns comentários acerca das interjeições portuguesas, que vieram do latim e afirma:

Das interjeições que usamos, algumas tinham idêntica forma no latim. Destarte, indicamos, como os latinos, a dor por ai! ui; a admiração por oh! ah!; a animação por eia!  
A maior parte, porém, é de criação vernácula. (COUTINHO, 1978, p. 270)

Sinalizamos as interjeições sob três aspectos: etimológicos, linguístico-semânticos e sintáticos e observamos que, nestes, algumas interjeições latinas podem vir acompanhadas de acusativo ou de dativo, bem diferente do vernáculo, que não possui mais nenhum dos casos latinos supracitados.

Enfim, com este trabalho, esperamos que tenhamos contribuído de alguma forma para a formação acadêmica dos amantes das Letras Clássicas, num assunto tão pouco discutido e refletido, em seus valores linguísticos, semânticos e sintáticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes. *Compêndio de gramática latina*. Porto: Porto, [s.d].

---

<sup>8</sup> *Ai*= Ovídio. Interjeição de quem se dói e lamenta, impressa nas folhas da flor jacinto. Cf. CINTRA (1953).

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BASSETO, Bruno. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo, Edusp (Editora da Universidade de São Paulo), 2001.

BORREGANA, Antonio Afonso. *Gramática Latina*. Lisboa: Lisboa, 2006.

CINTRA, Geraldo de Ulhôa. *Dicionário Latino-Português*. São Paulo: Nacional. 1953.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina*. 2. ed. Brasília: Fundação de Assistência ao Estudante. 1995.

GRIMAL, Pierre *et al.* *Gramática Latina*. Trad. e adaptação de Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: T. A. Queiroz /USP, 1986.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Romântica*. São Paulo: Ática, 2001.

RAGON. *Gramática Latina*. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo Dicionário Latino-Português*. 9. ed. Rio de Janeiro, 1927.

SILVA, José Pereira da. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

WILLIAMS, Edwin B. *Do Latim ao Português (Fonologia e morfologia históricas da Língua Portuguesa)*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Livro, 1961.

**CONCEPTUALIZAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE  
DE DIVINDADES DO CANDOMBLÉ: ANÁLISE  
DE XANGÔ E AYRÁ PELO VIÉS DA TEORIA  
DA INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL**

*Viviane Alves Caldas* (UERJ)

[teachervivicaldas@gmail.com](mailto:teachervivicaldas@gmail.com)

*Leonardo Jovelino Almeida de Lima* (UERJ)

[leolimamat@hotmail.com](mailto:leolimamat@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo identificar e analisar as estruturas e os processos cognitivos ativados na conceptualização dos orixás Xangô e Ayrá, ambos relacionados ao elemento fogo, a fim de compreender de que forma ocorre a construção de identidades desses dois orixás. Como aporte teórico, adota-se a Teoria da Integração Conceptual, ou mesclagem conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Assim, mesmo que Xangô e Ayrá sejam vistos como uma mesma divindade por muitas casas do Candomblé brasileiras, as análises qualitativo-interpretativistas aqui realizadas evidenciam relações vitais de espaço externo assim como relações de espaço interno, que nos permitem entender as referidas divindades como duas distintas na religião. Dessa forma, acreditamos que a mesclagem é a teoria apropriada para empreendermos uma adequada descrição das divindades e de suas representatividades para a religiosidade, principalmente, voltada para o Candomblé.

**Palavras-chave:**

Xangô. Ayrá. Integração Conceptual.

**ABSTRACT**

This work aims to identify and analyze cognitive structures and processes established in the conceptualization of the deities named Xangô and Ayrá, both related to the fire element, in order to understand how the construction of identities of these two orixás occurs. As a theoretical contribution, the Theory of Conceptual Blending is adopted (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Thus, even though Xangô and Ayrá are seen as the same deity by many Brazilian Candomblé houses, the qualitative-interpretative analysis carried out here shows vital relations of outer space as well as relations of inner space, which allows us to understand these deities as two distinct ones within religion. In this way, we believe that Conceptual Blending is the appropriate theory to undertake an adequate description of the deities and their representations for religiosity, mainly focused on Candomblé.

**Keywords:**

Xangô. Ayrá. Conceptual Blending.



## 1. Introdução

O candomblé, religião fundada no Brasil com a chegada de povos africanos, trazidos como escravos entre os séculos XV e XIX, tem como princípio básico o culto aos orixás. De acordo com José Beniste, os orixás “representam a personificação das forças da natureza e de elementos naturais como o nascimento e a morte, a saúde e a doença, as chuvas e o orvalho, as árvores e os rios” (BENISTE, 2019, p. 79). Segundo Pierre Verger, a religião dos orixás também está relacionada à noção de família:

A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba os vivos e os mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado que, em vida, estabeleceu vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantações e de sua utilização. (VERGER, 2002, p. 18)

José Beniste afirma que “o candomblé adotou uma prática de tolerância religiosa sem crítica às demais religiões e sem questionamentos àqueles que o procuram. Se for pertencente a outros credos, ninguém irá se incomodar e será atendido educadamente” (BENISTE, 2020, p. 45). Ao longo da diáspora africana, muitas tradições do culto se perderam ou sofreram adaptações e modificações. Na África, por exemplo, os orixás estavam ligados a regiões e abrangia o conjunto de uma família, assegurando o culto a todo grupo familiar. Na diáspora, “o orixá tomava um caráter individual, ligado à sorte do escravo, agora separado do seu grupo familiar de origem” (VERGER, 2002, p. 33). As folhas sagradas e outros artefatos utilizados nos ritos de iniciação foram adaptados ao que os escravos encontravam no Brasil para manter sua tradição religiosa viva.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, a religião se manteve firme e resistente. Embora, ao longo de toda diáspora até os dias atuais, os adeptos do candomblé sofram perseguições religiosas e muitos terreiros sejam destruídos ou depredados, a religião se torna um exemplo de que o preconceito religioso e o racismo ainda existem de forma acirrada no Brasil.

Considerando o candomblé como uma religião de culto aos orixás, relacionada a divindades africanas, que são associadas a elementos da natureza, como fogo, água, ar e terra, este trabalho tem por objetivo identificar e analisar as relações vitais, estabelecidas na conceptualização dos orixás Xangô e Ayrá, ambos relacionados ao elemento fogo, a fim de compreender de que forma ocorre a construção de identidades desses

dois orixás, baseando-se na teoria da integração conceptual (Cf. FAU-CONNIER; TURNER, 2002).

Desenvolvida por Gilles Fauconnier e Mark Turner, a teoria da Integração Conceptual, também conhecida como Mesclagem Conceptual, ou *Blending*, permite que os seres humanos criem novos significados, produzam novos sentidos e sejam imaginativos através de relações realizadas entre diferentes espaços mentais ativados. Essas relações promovem a conceptualização e a produção de sentidos, e são intituladas por Fauconnier e Turner (2002) como Relações Vitais.

Acreditamos que, através da análise de Xangô e Ayrá por meio da Integração Conceptual, é possível compreender como essas duas divindades, muitas vezes confundidas no Brasil como se fossem uma só, são, na verdade, conceptualizadas de diferentes formas, ou seja, entendidas como duas distintas divindades do Candomblé. A motivação pela escolha dos dois orixás se dá pelo interesse no aprofundamento dos estudos que compreendem a teoria da Integração Conceptual e também pela curiosidade em entender a construção de significados apresentados nas narrativas que envolvem dois orixás tão peculiares.

Este artigo está dividido em quatro seções. A primeira trata do referencial teórico e apresenta uma breve contextualização sobre as divindades Xangô e Ayrá, além de um breve panorama sobre a teoria da Integração Conceptual. Na segunda seção, são mostradas as análises baseadas nas três redes de integração, ou seja, uma sobre Xangô, uma sobre Ayrá e uma sobre Xangô e Ayrá. Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que se pretende costurar todas as articulações aqui propostas, visando responder de forma objetiva à questão de pesquisa que motivou o desenvolvimento do presente trabalho.

## **2. Integração Conceptual e produção de sentidos**

Gilles Fauconnier e Mark Turner acreditam que a integração conceptual, ou mesclagem, é um processo imaginativo que ocorre através da projeção analógica entre elementos ativados em espaços mentais<sup>9</sup>. Para

---

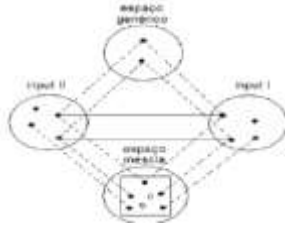
<sup>9</sup> De acordo com Ferrari (1999, p. 116), a Teoria dos Espaços Mentais, oferece “[...] um modelo geral para o estudo da interação entre conexões cognitivas e línguas naturais, apontando a provável universalidade do fenômeno de conexão entre domínios conceptuais no pensamento e na linguagem”. O eixo dessa teoria é que quando as pessoas atuam em situações de interação linguística são estabelecidos diferentes espaços mentais os quais

essa teoria, a construção do sentido abrange no mínimo quatro espaços mentais: dois espaços *input*, ou seja, dois espaços de conhecimentos iniciais interconectados; um espaço genérico, que contém conhecimentos básicos que os *inputs* têm em comum e permite a conexão de toda a rede de integração; e o espaço mescla, que herda parcialmente elementos dos espaços *input* e que permite a construção do novo significado como produto da estrutura emergente. De acordo com os autores,

A mesclagem conceitual é descrita e estudada cientificamente em termos de redes de integração. O conceito de rede de integração consiste em quatro espaços mentais conectados: dois espaços de entrada parcialmente combinados, um espaço genérico constituído por estrutura comum às entradas e o espaço mescla. O espaço mescla é construído através da projeção seletiva das entradas, do preenchimento de padrões e da elaboração dinâmica.<sup>10</sup> (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 60) (tradução nossa)

Na figura abaixo, podemos observar a constituição de uma rede de integração conforme as características acima:

Figura 1: Esquema básico de integração conceitual.



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p. 18).

---

são “[...] construídos, estruturados e ligados, a partir de sua gramática, do contexto e da cultura, e são motivados pela sua intenção comunicativa”. (RODRIGUES, 2008, p. 111). Portanto, a Teoria dos Espaços Mentais provê um modelo para investigar a interação entre estruturas cognitivas e a linguagem. Essas estruturas se estabelecem para fins de compreensão e de ação locais e são ativadas por *frames*. “*Frames* são construtos da nossa imaginação – e não representações materiais que se encaixam diretamente em uma realidade objetiva preexistente. Ou seja, *frames* são dispositivos imaginativos da mente” (KOVECSSES, 2006, p. 69).

<sup>10</sup> “Conceptual blending is described and studied scientifically in terms of integration networks. In its most basic form, a conceptual integration network consists of four connected mental spaces: two partially matched input spaces, a generic space constituted by structure common to the inputs, and the blended space. The blended space is constructed through selective projection from the inputs, pattern completion, and dynamic elaboration.” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 60)

Para Ferrari (2020), a projeção entre os domínios, ou *Inputs*, permite uma correspondência entre elementos análogos, que são licenciados pelo espaço genérico e projetados no espaço mescla. Segundo Ferrari (2020), o processo de integração institui-se conforme abaixo:

1. Projeção interdomínios: projeção parcial entre elementos correspondentes (contrapartes) dos *Inputs* 1 e 2.
2. Esquema genérico: reflete a estrutura e a organização abstrata entre os *inputs*, ou seja, a estrutura compartilhada por esses domínios.
3. Mescla: os *inputs* são parcialmente projetados nesse quarto espaço. Podem ser projetados elementos que eram contrapartes ou não; entidades dos *inputs* podem ser fundidos em um só elemento na mescla, ou projetados separadamente.
4. Estrutura emergente: a mescla tem estrutura emergente própria, inexistente nos *inputs*. A estrutura emergente pode ser construída de três maneiras:
  - a) Por composição - os elementos projetados dos *inputs* compõem o espaço-mescla, e as relações que ficam disponíveis não necessariamente existiam nos domínios anteriores à mescla.
  - b) Por complementação: a nova composição de elementos no espaço-mescla pode evocar conhecimento compartilhado de *frames* e modelos cognitivos e culturais ainda não ativados nos *inputs*.
  - c) Por elaboração: em função da nova lógica instaurada, é possível haver novas etapas de trabalho cognitivo dentro da mescla. (FERRARI, 2020, p. 121)

Considerando os apontamentos de Fauconnier e Turner (2002) e as ponderações de Ferrari (2020), compreendemos que através da interação entre os espaços mentais, novas estruturas podem emergir na mescla de forma criativa. Essa interação ocorre por meio de relações entre os espaços mentais, que são chamadas de relações vitais. Segundo Fauconnier e Turner (2002), as relações vitais têm por objetivo promover as compressões de acordo com a percepção e a compreensão do ser humano, podendo ser de espaço externo (entre os espaços mentais de entrada) e de espaço interno (comprimidas na mescla). As relações podem ser de mudança, identidade, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, representação, papel, analogia, desanalogia, propriedade, similaridade, categoria, intencionalidade e singularidade.

### 3. Xangô e Ayrá, orixás do Candomblé

Xangô, orixá do trovão, do raio, do fogo e da justiça, teria sido o quarto alafin<sup>11</sup> de Oyó<sup>12</sup>, cidade fundada por Oranian<sup>13</sup>, entre 1170 e 1300. Xangô teria “nascido de uma aliança de Oranian com uma princesa Nupê<sup>14</sup>, Torossi, filha de Elempe, rei desta nação” (PESSOA DE BARROS, 2009, p. 42). Cresceu nas terras de sua mãe e mais tarde se instalou em Kossô<sup>15</sup>, que lhe rendeu o título de Oba<sup>16</sup> Kossô, cidade onde se impôs pela força, já que os “habitantes não o aceitaram por causa de seu caráter violento e impiedoso” (VERGER, 2002, p. 134). Oranian, pai de Xangô e ausente de Oyó devido a incursões guerreiras, deixa seu filho mais novo, Ajaká, como regente temporário da região. Após a morte de Oranian, Ajaká assume como alafin e, mais tarde, é destronado por seu irmão Xangô, que se torna o rei de Oyó. Como rei de Oyó, Xangô comandou inúmeras guerras e expandiu o domínio de seu reino para cidades vizinhas, formando inclusive alianças e casando-se diversas vezes como estratégias políticas com vista a beneficiar suas terras.

Conhecido por seu caráter violento, justiceiro, viril, atrevido e detentor de poderes considerados mágicos, como cuspir fogo e dominar os trovões, Xangô também era temido por lançar raios que se transformavam em bolas de fogo ao tocarem o solo. “Uma casa atingida por um raio é uma casa marcada pela cólera de Xangô. Seu proprietário deverá pagar pesadas multas aos sacerdotes desse orixá e fazer oferenda para apaziguar o deus” (VERGER, 2002, p. 307). Seu símbolo principal é o oxê (machado de duas lâminas).

Entre outros acessórios que também podem ser usados por iniciados de Xangô nos ritos de incorporação estão: 1) o xerê, instrumento feito de uma cabaça que contém grãos em seu interior que imitam o barulho da chuva; 2) um laba, bolsa de couro onde Xangô guarda suas pedras de

---

<sup>11</sup> Título dado ao rei do Império de Oyó, território localizado atualmente na Nigéria.

<sup>12</sup> Império da África Ocidental localizado no que é hoje o sudoeste da Nigéria e o sudeste do Benim. O império foi fundado por iorubás no século XV e cresceu ao ponto de se tornar um dos maiores estados do Oeste africano.

<sup>13</sup> Foi um rei dos Iorubás da cidade de Ifé, Nigéria. Fundador do Império de Oyó por volta de 1400.

<sup>14</sup> Nupê, ou Tapa: Grupo étnico que vivia em algumas áreas da Nigéria.

<sup>15</sup> Pequena cidade localizada nos arredores de Oyó.

<sup>16</sup> Rei.

fogo para lançar nos inimigos. As vestimentas de xangô são geralmente em cores de tom marrom, pois remetem ao fogo e por ter sido rei de Oyó, a coroa se torna indispensável. No pescoço, os iniciados ou a pessoa que está incorporada neste orixá usa um fio feito de miçangas, conhecido como fio de contas, nas cores marrom e branco. Braceletes de cobre também são acessórios bastante usados em ritos de incorporação e celebração.

Cultuado em grande parte das casas de candomblé do Brasil como Xangô, Ayrá pode ser igualmente cultuado em outras como uma divindade à parte, ligada ao culto de Xangô, mas não pertencente à sua família. Para Verger (2002), Ayrá é um dos doze Xangôs que existem de acordo com a tradição baiana e “os Airá seriam Xangô muito velhos, sempre vestidos de branco e usando contas azuis em lugar de corais vermelhos, como os outros Xangôs. Ao que parece, teriam vindo da região de Savê” (VERGER, 2002, p. 140).

O antropólogo Marc Schiltz considera que outras divindades seriam ligadas aos raios e trovões além de Xangô, e Ayrá seria uma delas. O próprio nome Ayrá seria derivado de *ara*, palavra em Iorubá que significa raio, e Ayrá teria sido um orixá que também manipulava os raios e trovões, muito famoso nas regiões de ketu e Savê. Pouco se sabe sobre a história de Ayrá. Conhecido como um andarilho sem origem específica, Ayrá teria servido aos reinos Efon<sup>17</sup> e à Itilê, nome original de Itasa. Da mesma forma que Xangô, Ayrá também era conhecido por seu caráter punitivo. Segundo Caprine, “O culto de Ayrá em Itasa/Itile é um dos que mais se mistura com o de Xangô já que esta cidade foi fundada por Ilemola, membro da família real de Oyó que fazia parte da linha de sucessão do trono. Assim como Xangô é chamado Alafin em Oyó, Ayrá é chamado de Ara Onitile (ou Intile) em Itasa, ambos os títulos dão referência aos cargos de chefia das cidades” (CAPRINE, 2020). Outros relatos indicam que Ayrá teria sido irmão gêmeo ou general do exército de Xangô e, por isso, assumiu as características dele. Segundo Neto, Ayrá foi um “ministro de confiança de Xangô” (RODRIGUES NETO, 2013, p. 31).

Por Ayrá não ter sido rei, ele não usa coroa, mas um adorno de cabeça. Como Ayrá serviu às cidades de Efon, suas vestimentas são em grande maioria brancas, já que esses reinos ministravam o culto aos ori-

---

<sup>17</sup> Pequeno reino iorubá (do subgrupo equiti) que atualmente é a cidade de Efon-Alaaye, Estado de Ekiti, Nigéria.

xás Funfun (primeiros reis das terras Iorubá), pois o tingimento em tecido só veio surgir a partir do século XIII, período que Oyó começa a tomar conta de todo império dos iorubás e fazer comércio com impérios Árabes de Nupe. Os acessórios usados por Ayrá são os mesmos usados por Xangô e sua comida também é feita à base de quiabos. Assim como Xangô, Ayrá dança ao ritmo forte e rápido do *Aluja*<sup>18</sup> e a saudação enunciada a ele é *Ayrá Lé*, que significa Ayrá está feliz, ele está sobre a casa.

Por Ayrá ter atuado junto a Xangô, entende-se aqui no Brasil que Ayrá poderia ter as mesmas predicções, porém, como Ayrá jurou defender as terras de Ifon<sup>19</sup>, suas condições de culto se atribuem às mesmas que a dos Orixás Funfun<sup>20</sup>. Todavia, seu culto segue aos modelos de Oyó estabelecidos por Xangô, que unificou os reinos numa época que os modelos seriam idênticos aos proferidos em Oyó, porém, com as peculiaridades de cada molde ancestral. No Brasil, a relação entre Ayrá e Oxalá, já que o primeiro também serviu ao reino do segundo, faz com que Ayrá esteja associado à chuva, elemento ligado ao Orixá Oxalá.

Existem vertentes do candomblé que assimilam ou separam Xangô e Ayrá. Em templos grandes, onde há espaço físico, os assentamentos de Xangô e Ayrá não ficam no mesmo Ile Orisa (quarto de divindade), mas juntos com os de Oxalá e Oduduwa, onde estão as divindades Funfun. Quando os templos são pequenos, os assentamentos são otimizados e acabam indo para o mesmo quarto, o que confunde ainda mais os iniciantes que crescem na religião fazendo tal assimilação.

#### **4. *Conceptualização de Xangô e Ayrá***

Nesta seção, apresentamos uma rede de integração conceptual com a ativação de dois espaços mentais, o de Xangô e o de Ayrá, na intenção de compreendermos, por meio do espaço mescla, como essas duas divindades são diferentes orixás dentro da religião do Candomblé. Todavia, entendemos que esses espaços mentais mencionados já são mesclas originárias de relações entre espaços mentais previamente ativados. Em outras palavras, ao trazermos para a rede de integração o espaço mental estruturado pelo *frame* Xangô, por exemplo, podemos ver como esse es-

---

<sup>18</sup> Toque de atabaque de ritmo rápido relacionado ao orixá Xangô.

<sup>19</sup> Reinos dos orixás da criação.

<sup>20</sup> Divindades do branco, os primeiros Orixás criados pelo criador supremo Olorum.

paço mental já é um resultado de relações vitais realizadas precedentemente, e que nos permitem caracterizar essa divindade e sua representatividade para a religião em questão. Dessa forma, podemos ver como uma mescla pode servir de espaço mental de entrada, de *input*, para outras mesclas. Dito isso, primariamente, mostraremos as conceptualizações individuais de Xangô e Ayrá, para que, depois, possamos efetuar uma rede de integração contemplando essas duas entidades como espaços de *input* para uma mescla final, conforme poderemos ver a seguir.

#### **4.1. Rede de Xangô**

A compreensão da divindade do Candomblé ‘Xangô’ está norteada pela ativação de oito espaços mentais, conforme podemos visualizar na rede de integração presente na figura 2. A referida rede ativa um espaço genérico, preenchido pelo elemento Candomblé, uma vez que se trata do que há de comum entre os espaços de entrada; e seis espaços de entrada (*inputs*), estruturados pelos *frames* de PESSOA (*input 1*), TRIBUNAL (*input 2*), OBJETOS (*input 3*), NATUREZA (*input 4*), VESTIMENTAS (*input 5*) e RELIGIOSIDADE (*input 6*). O espaço mescla, espaço pelo qual conseguimos compreender a divindade Xangô e sua representatividade no Candomblé, é configurado pela projeção de elementos ativados nos *inputs*, assim como pelas relações vitais de espaço externo por estes estabelecidas, conforme melhor explicadas a seguir.

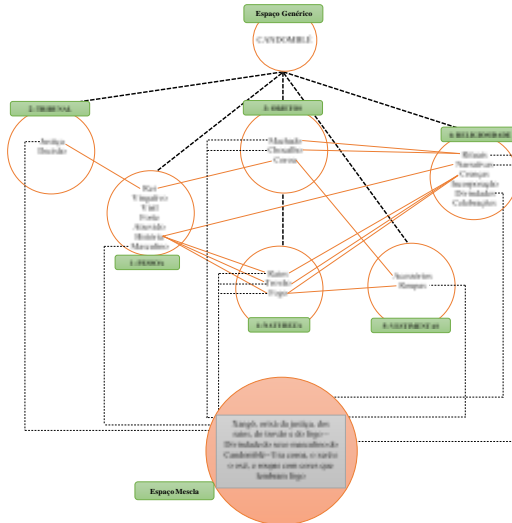
Entre os *inputs* 1 e 3, vemos uma relação de ‘Parte-Todo’, uma vez que o domínio COROA (*input 3*) representa um objeto de uso do domínio REI (*input 1*). Afinal, todo rei utiliza o objeto coroa na intenção de simbolizar seu poder.

Entre os *inputs* 3 e 6, temos uma relação de ‘Parte-Todo’. Isso ocorre porque os objetos MACHADO e CHOCALHO, ativados pelo espaço mental de OBJETO (*input 3*), fazem parte dos RITUAIS (*input 6*) de incorporação de Xangô realizados na religião do Candomblé (representados pelo Xerê e o Oxê).

No *input 6*, entendemos como os domínios RITUAIS e INCORPORAÇÃO, ativados pelo espaço mental RELIGIOSIDADE, também comprimentem a relação de ‘Parte-Todo’, pois, a realização da incorporação faz parte dos rituais em homenagem à divindade Xangô.



Figura 2: Rede de Xangô.



Fonte: Autores, 2022.

No *input 1*, vemos as relações de ‘Parte-Todo’ e ‘Representação’. Os domínios VINGATIVO, VIRIL, FORTE, ATREVIDO comprimem uma relação de ‘Parte-Todo’ com o domínio de REI, uma vez que representam características da pessoa, do rei de Oyó. Essa compressão também pode englobar uma relação de ‘Representação’ com o domínio HISTÓRIA, pois o que é conhecido sobre o Rei de Oyó, enquanto uma pessoa vingativa, viril, forte e atrevida, representa a história da divindade Xangô dentro da religião do Candomblé.

Entre os *inputs 1 e 2*, temos a relação de ‘Parte-Todo’, porque Xangô, REI de Oyó (*input 1*), apresentava a JUSTIÇA (*input 2*) como uma característica pessoal.

A relação de ‘Parte-Todo’ também pode ser estabelecida entre os *inputs 1 e 4*. A história de Xangô está associada também à detenção de poderes mágicos relacionados ao fogo, aos raios e aos trovões. Dessa forma, vemos como o domínio HISTÓRIA (*input 1*) também pode manter uma relação vital de ‘Parte-Todo’ com os domínios RAIOS, TROVÃO e FOGO, ativados pelo espaço mental de NATUREZA (*input 4*).

Os poderes mágicos relacionados aos elementos da natureza (*input 4*) podem também manter uma relação de ‘Parte-Todo’ com o domí-

nio CRENÇAS, ativado pelo espaço RELIGIOSIDADE (*input* 6), pois, na religião do Candomblé, as crenças relacionadas à divindade Xangô estão embasadas nos poderes de cuspir fogo, dominar os trovões e lançar raios.

Entre os *inputs* 1 e 6, temos as relações de ‘Analogia’, ‘Identidade’, ‘Papel-Valor’ e ‘Tempo’ comprimidas. Isso acontece em virtude de compreendermos como as NARRATIVAS (*input* 6) atribuídas à Xangô, correspondem (analogia) a toda sua HISTÓRIA (*input* 1) que está relacionada a acontecimentos ocorridos no passado (tempo). Dessa forma, entendemos como Xangô (sua identidade), representa uma divindade de grande relevância para a religião do Candomblé. Além do mais, suas narrativas tornam-se de grande valor para os praticantes da referida religião (papel-valor).

Já entre os *inputs* 4 e 5, vemos uma relação de ‘Similaridade’. As ROUPAS (*input* 5) utilizadas por Xangô são normalmente em tonalidade de marrom, para simbolizar o elemento da natureza FOGO (*input* 4). Assim, vemos uma similaridade das cores das vestimentas da divindade com as cores do elemento fogo.

Torna-se relevante mencionar que as relações de espaço externo de ‘Parte-todo’ estabelecidas entre os *inputs* citados são comprimidas no espaço mescla nas relações de espaço interno de ‘Propriedade’ e ‘Representação’. Da mesma forma que a relação vital de similaridade, evidenciada entre os *inputs* 4 e 5, é também comprimida na mescla nas relações de ‘Propriedade’ e ‘Singularidade’.

Dessarte, no espaço mescla, vemos a projeção de elementos advindos dos espaços mentais ativados. Do *input* 1, é projetado o domínio MASCULINO. Do *input* 3, há a projeção dos domínios MACHADO e CHOCALHO, haja vista corresponderem ao Oxê e Xerê, símbolos da divindade Xangô. Do *input* 4, ocorre a projeção dos domínios RAIOS, TROVÃO e FOGO, pois, assim, podemos entender como Xangô é o Orixá desses elementos da natureza. O mesmo ocorre com o domínio JUSTIÇA, projetado do *input* 2. Do *input* 5, vemos a projeção do domínio ROUPA, uma vez que ela também vai caracterizar essa divindade. E, por fim, do *input* 6, há a projeção de RITUAIS, NARRATIVAS, CRENÇAS e DIVINDADE, já que esses domínios nos ajudam a entender toda a representatividade de Xangô na religião do Candomblé.

Pelo espaço emergente, conseguimos compreender como Xangô, que é uma divindade do gênero masculino associado ao Candomblé, é o

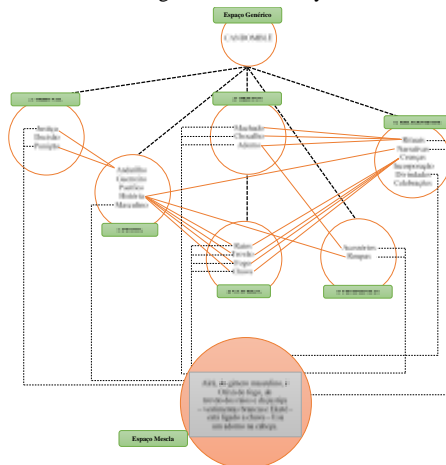
orixá da justiça, dos raios, do trovão e do fogo. Ele usa uma coroa, o Xerê e o Oxê, e vestimentas com cores que lembram fogo.

#### 4.2. Rede de Ayrá

A compreensão da divindade do Candomblé ‘Ayrá’ está norteada também pela ativação de oito espaços mentais, conforme podemos ver na figura 3. A presente rede ativa um espaço genérico, preenchido pelo elemento Candomblé; seis espaços de entrada (*inputs*), estruturados pelos *frames* de PESSOA (*input 1*), TRIBUNAL (*input 2*), OBJETOS (*input 3*), NATUREZA (*input 4*), VESTIMENTAS (*input 5*) e RELIGIOSIDADE (*input 6*); e um espaço mescla, espaço pelo qual conseguimos compreender a divindade Ayrá e sua representatividade no Candomblé. Entre os espaços mentais ativados, podemos estabelecer relações vitais de espaço externo, que são melhor exploradas a seguir.

Entre os *inputs* 1 e 2, há a compressão da relação de ‘Parte-Todo’, uma vez que a JUSTIÇA e a PUNIÇÃO representam características (parte) da pessoa de Ayrá, ou seja, do ANDARILHO, GUERREIRO (todo). Essa relação de ‘Parte-Todo’ pode também atuar em conjunto com a relação vital de ‘Representação’, porque ser justo e punitivo representam a HISTÓRIA (*input 1*) da divindade Ayrá.

Figura 3: Rede de Ayrá.



Fonte: Autores, 2022.

A história de Ayrá está associada também à realização de poderes mágicos relacionados ao fogo, aos raios, ao trovão e à chuva. Dessa forma, vemos uma relação vital de ‘Parte-Todo’ entre os domínios RAIOS, TROVÃO, FOGO e CHUVA, ativados pelo *input* 4, com o domínio de HISTÓRIA, ativado pelo *input* 1.

As narrativas de Ayrá são inteiramente baseadas na história dessa divindade ocorrida séculos atrás. Assim, vemos uma relação vital de ‘Analogia’ comprimida com uma relação de ‘Tempo’, pois NARRATIVAS, ativado pelo *input* 6, correspondem à HISTÓRIA, ativado pelo *input* 1. Dessa forma, compreendemos como a identidade de Xangô se apresenta como uma importante divindade para o Candomblé, assim como suas narrativas são de grande valor para os praticantes da referida religião (Papel–Valor).

O uso de roupas brancas faz parte da história de Ayrá, porque, no seu tempo, o tingimento em tecido era uma prática ainda não realizada, conforme mencionado anteriormente. Assim, comprime-se as relações de ‘Parte-Todo’ e ‘Tempo’, para mostrar como o domínio ROUPAS, ativado pelo *input* 5, faz parte da HISTÓRIA dessa divindade (domínio ativado pelo *input* 1). Ou seja, o uso de roupas brancas pela divindade ocorre em virtude de seu contexto no passado (tempo).

Ayrá não utiliza uma coroa, visto que sua história demonstra como ele não foi rei. Contudo, essa divindade utiliza um adorno na cabeça. Dessa forma, vemos a compressão de uma relação vital de ‘Parte-Todo’, uma vez que esse ADORNO (*input* 3), é parte dos ACESSÓRIOS (*input* 5) relacionados a essa divindade.

Vemos também a compressão da relação de ‘Parte–Todo’ entre os *inputs* 3 e 6, pois os domínios MACHADO (oxê), CHOCALHO (xerê) e ADORNO (*input* 3), fazem parte dos RITUAIS (*input* 6) voltados à divindade Ayrá no Candomblé.

No Candomblé, as crenças associadas a Ayrá são baseadas nos poderes de dominação do fogo, dos raios, dos trovões e da chuva. Assim, percebemos uma relação vital de ‘Parte-Todo’, na qual, os domínios FOGO, RAIOS, TROVÃO e CHUVA, ativados pelo *input* 4, são parte do domínio CRENÇAS, ativado pelo *input* 6.

Já no espaço mescla, vemos a projeção de elementos advindos dos espaços mentais ativados. Assim, do *input* ocorre a projeção do domínio MASCULINO. Do *input* 3, há a projeção dos domínios MACHADO,

CHOCALHO e ADORNO, símbolos da divindade Ayrá. Do *input* 4, ocorre a projeção dos domínios RAIOS, TROVÃO, FOGO e CHUVA, pois, assim, podemos entender como Ayrá é o Orixá associado a esses elementos da natureza. O mesmo ocorre com o domínio JUSTIÇA, que é projetado do *input* 2. Partindo do *input* 5, vemos a projeção de ROUPA e ACESSÓRIOS, uma vez que esses dois domínios também vão caracterizar essa divindade. E, por fim, do *input* 6, há a projeção de RITUAIS, NARRATIVAS, CRENÇAS e DIVINDADE, visto que esses domínios nos ajudam a entender toda a representatividade de Ayrá na religião do Candomblé.

Dito isso, como espaço emergente, conseguimos conceptualizar Ayrá como sendo do sexo masculino, o orixá da religião do Candomblé, que está ligado ao fogo, ao trovão, aos raios, à chuva e à justiça, dado o seu caráter punitivo. Ele usa vestimentas de cor branca e um adorno na cabeça igualmente na cor branca.

#### **4.3. Rede de Xangô versus Ayrá**

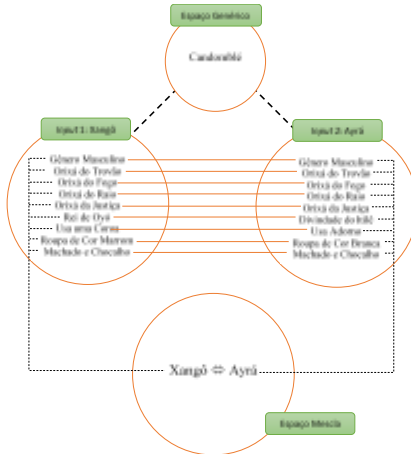
Para a nossa mescla final (figura 4), realizamos uma rede de integração conceptual que demonstra a ativação de quatro espaços mentais: um espaço genérico, contendo o elemento ‘Candomblé’; dois espaços de entrada, que correspondem ao *input* 1, pertencente à divindade Xangô, e o *input* 2, pertencente à divindade Ayrá; um espaço mescla, que nos ajuda a compreender como Xangô e Ayrá, vistos por muitas casas de Candomblé no Brasil como uma única divindade, são distintas divindades, mesmo que apresentem certas similaridades/analogias.

O *input* 1 é, conforme já explicado pela rede de Xangô (figura 2), uma mescla que nos apresenta a conceptualização da referida divindade e sua representação para a religião do Candomblé. Assim, vemos como esse espaço mental ativa domínios que nos permitem caracterizar essa divindade, como: é do GÊNERO MASCULINO, ORIXÁ DO TROVÃO, RAIOS, FOGO e da JUSTIÇA, foi um REI da cidade de OYÓ e, portanto, USA UMA COROA, usa ROUPA DE COR MARROM e em seus rituais utiliza um MACHADO e um CHOCALHO.

Já o *input* 2, conforme explorado pela rede de Ayrá (figura 3), é uma mescla que nos mostra a conceptualização dessa divindade e sua representação para o Candomblé. Sendo assim, vemos como esse espaço mental levanta domínios como: GÊNERO MASCULINO, ORIXÁ DO

TROVÃO, RAIOS, FOGO e da JUSTIÇA, pertenceu ao reino de ITILÊ, utiliza um ADORNO na cabeça e ROUPA DE COR BRANCA em virtude de sua história passada. Nos rituais, essa divindade também utiliza um MACHADO e um CHOCALHO.

Figura 4: Rede de Integração Xangô versus Ayrá.



Fonte: Autores, 2022.

Podemos perceber como esses dois espaços mentais apresentam domínios similares e até idênticos. Fato esse que pode ser o motivo de, normalmente, essas duas divindades (Xangô e Ayrá) serem equivocadamente compreendidas como uma só por alguns praticantes da religião em questão. Todavia, ao analisarmos as relações vitais estabelecidas entre ambos os espaços, entendemos como, principalmente, as relações de desanalogia permitem-nos ver essas divindades como sendo distintas.

Estabelecemos relações de ‘Analogia’ entre os domínios GÊNERO MASCULINO, ORIXÁ DO TROVÃO, ORIXÁ DO FOGO, ORIXÁ DOS RAIOS, ORIXÁ DA JUSTIÇA, MACHADO e CHOCALHO, levantados nos dois *inputs*, uma vez que são classificações atribuídas tanto a Xangô como para Ayrá, dentro da religião do Candomblé.

Em contrapartida, vemos ‘Desanalogias’ entre os *inputs*: enquanto Xangô foi rei de Oyó, Ayrá não foi rei. As histórias em torno de Ayrá narram que ele era um andarilho ou um guerreiro. Assim, existe uma relação de desanalogia entre os domínios REI DE OYÓ (*input 1*) e DIVINDADE DO ITILÊ (*input 2*). Por conta de ter sido rei, Xangô utiliza

em seus rituais do Candomblé uma coroa. Já Ayrá utiliza um adorno na cabeça. Dessa forma, estabelecemos uma desanalogia entre USA UMA COROA (*input* 1) e USA ADORNO (*input* 2). Por fim, as roupas usadas por Xangô são de cor marrom, para simbolizar o elemento fogo. Já as de Ayrá são de cor branca, em virtude de sua história. Assim, vemos a desanalogia entre ROUPA DE COR MARROM (*input* 1) e ROUPA DE COR BRANCA (*input* 2).

No espaço mescla, vemos como os elementos dos *inputs* são projetados para a compreensão de que Xangô e Ayrá, mesmo apresentando certas similaridades, são duas distintas divindades do Candomblé. Além do mais, as analogias estabelecidas entre os *inputs* permitem-nos ver como essas duas divindades mantêm uma relação/ligação, justificando, dessa forma, o uso de  $\Leftrightarrow$  no espaço emergente. Essa relação/ligação entre Xangô e Ayrá, evidenciada no espaço mescla, pode ser reforçada pelas próprias crenças que envolvem essas duas divindades (de que ambos exerciam cargos de chefia, por exemplo, ou que Ayrá era irmão ou general do exército de Xangô). Crenças essas que contribuem para que os rituais e cultos ligados a essas divindades exibam, muitas vezes, significativas paridades.

### **5. Considerações finais**

Este trabalho teve por objetivo identificar e analisar as estruturas e os processos cognitivos envolvidos na conceptualização dos orixás Xangô e Ayrá, ambos relacionados ao elemento fogo. Dessa forma, as análises, norteadas pelo viés da Teoria da Integração Conceptual, demonstraram como relações vitais de espaço externo de ‘Desanalogia’ permitem-nos concluir como essas duas divindades não podem ser confundidas, principalmente, entre os praticantes do Candomblé. Em outras palavras, mesmo que Xangô e Ayrá apresentem certas similaridades/analogias, a mesclagem nos mostra como, na verdade, tratam-se de divindades com características, qualidades e representações distintas.

É importante ressaltar a necessidade da realização individual de duas redes de integração anteriores à rede final (Rede de Integração Xangô *versus* Ayrá). De fato, isso nos aponta para duas relevantes reflexões: a) a percepção da complexidade que pode estar envolvida na conceptualização e na representatividade das divindades religiosas do Candomblé para os seus praticantes; b) em alguns casos, uma ou mais mesclas podem servir como espaço(s) mental(is) de entrada para outras mesclas nas

redes de integração conceptual. Portanto, em virtude dessas reflexões, acreditamos que a Teoria da Integração Conceptual é a ferramenta mais adequada para realização das análises aqui propostas e que pode abranger perfeitamente a complexidade anteriormente citada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENISTE, José. *História dos candomblés do Rio de Janeiro: o encontro africano com o Rio e os personagens que construíram sua história religiosa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2020. 336p.

\_\_\_\_\_. *Orun–Aiyê: O encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô–yorubá entre o céu e a terra*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2019.

CAPRINE, Felipe. *Xangô & Airá: Candomblé – O mundo dos orixás*. Disponível em: <https://ocandomble.com/2020/10/>. Acesso em: 02 de abr. de 2022.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: Conceptual Blending and the Mind’s Hidden Complexities*. New York, Basic Books, 2002.

\_\_\_\_\_. Conceptual Blending, Form and Meaning. *Recherches en Communication*, v. 19, p. 57-86. 2003. Disponível em: <https://ojs.uclouvain.be/index.php/rec/article/view/48413>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2020.

KÖVECSES, Zoltán. *Language, mind and culture: a practical introduction*. Oxford University Press, 2006.

RODRIGUES NETO, Arnaldo. *Yorùbá básico: guia de referência rápida de Yorubá e Candomblé*. 2. ed. Joinville: Clube dos Autores, 2013.

PESSOA DE BARROS, José Flávio. *A fogueira de Xangô, o Orixá do Fogo*. 3. ed. Pallas: 2009.

RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. Cognição e semântica: da representação formal à conceptualização. In: MACEDO, A.C.P. de; FELTES, H.P. de M.; FARIAS, E.M.P. (Org.). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeando percursos*. Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2008. p. 89-125



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SCHILTZ, Mark. *Yoruba thunder deities and sovereignty: Ara versus Sango*. Nigeria: Anthropos, 1985.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás: deuses iorubás na África e no novo mundo*. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002. 295p. il.

**CULTURA CIENTÍFICA NO BRASIL OITOCENTISTA:  
UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO  
NAS “CONFERÊNCIAS POPULARES DA GLÓRIA”**

*Urbano Cavalcante Filho (IFBA)*  
[urbano@ifba.edu.br](mailto:urbano@ifba.edu.br)

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é discutir a importância da cultura científica no seio social brasileiro oitocentista, a partir da análise discursiva de uma importante prática de divulgação ocorrida nesse período no país. Do ponto de vista teórico, o estudo está respaldado nas reflexões advindas da chamada Análise Dialógica do Discurso, a partir das proposições do Círculo de Bakhtin. Do ponto de vista metodológico, a metalinguística bakhtiniana orienta a pesquisa a partir do método dialógico para a escolha do *corpus*. O empreendimento analítico se debruça sobre a conferência intitulada “O Positivismo”, proferida em 1876, mostrando como, discursivamente, o projeto de dizer do seu autor reflete e refrata a visão do fazer científico da época.

**Palavras-chave:**

Cultura científica. Círculo de Bakhtin. Divulgação da ciência.

**ABSTRACT**

The aim of this article is to discuss the importance of scientific culture in the 19<sup>th</sup> century Brazilian social environment, based on the discourse analysis of an important dissemination practice that occurred in this period in the country. From the theoretical point of view, the study is based on the reflections arising from the so-called Dialogical Discourse Analysis, from the propositions of Bakhtin’s Circle. From the methodological point of view, Bakhtinian metalinguistics guides the research from the dialogical method for the choice of the corpus. The analytical undertaking is focused on the conference entitled “The Positivism”, delivered in 1876, showing how, discursively, the project of saying of its author reflects and refracts the vision of the scientific practice of the time.

**Keywords:**

Bakhtin’s Circle. Scientific culture. Scientific dissemination.

**1. Introdução**

Partindo do pressuposto de que a ciência desempenha um papel importante na sociedade e que seus avanços contribuem para a melhoria e bem-estar dos sujeitos nas mais variadas esferas da vida, seja nos aspectos da alimentação, da tecnologia, da saúde, dentre outros, reforça a ideia de quão necessário é o desenvolvimento de uma cultura científica no seio social. De igual modo, a divulgação desses avanços científicos

contribuem para a consolidação desse fazer, bem como para o desenvolvimento dessa cultura.

Dentro desse universo da divulgação e da forma como a sociedade encara o fazer científico, desde suas origens até os dias atuais, o objetivo desse trabalho é, ao voltar seu olhar para o século XIX, discutir a importância da cultura científica no seio social ambientado no século XIX, a partir da análise de uma importante prática de divulgação ocorrida nesse período, as “Conferências Populares da Glória”.

Para isso, do ponto de vista teórico, nos aportamos nas reflexões advindas do Círculo de Bakhtin<sup>21</sup>, mais precisamente dos apontamentos que forjaram uma “teoria dialógica da linguagem”, ao pensar as questões da língua e do discurso em relação indissociável com as questões sócio-históricas e político-ideológicas de sua produção e circulação.

Do ponto de vista metodológico, o chamado *método dialógico*, advindo da Análise Dialógica do Discurso, como cunhou Brait (2005), e a *metalinguística* (Cf. BAKHTIN, 2002) orientam as análises, desde a escolha do enunciado para análise até o encaminhamento analítico. Assim, procedemos ao seguinte encaminhamento metodológico para a realização desse estudo: primeiramente, promovemos uma discussão sobre a temática da cultura científica; em segundo lugar, verticalizamos a discussão das práticas divulgativas no século XIX no Brasil para uma de suas importantes atividades, as “Conferências Populares da Glória”; em terceiro lugar, dentre as várias conferências ocorridas no Rio de Janeiro, escolhemos a conferência intitulada “O Positivismo”, proferida por Feliciano Pinheiro de Bittencourt, em 10 de setembro de 1876, para o empreendimento de uma análise dialógica de seu discurso, com o fito de demonstrar a reflexão e a refração da cultura científica brasileira nos seus oitocentos.

## **2. Cultura científica e a institucionalização da ciência no Brasil Oitocentista**

A ciência, enquanto construção humana, embora tenha como premissa natural direcionar-se à crescente especialização e isso a tenha

---

<sup>21</sup> Círculo de Bakhtin é a denominação dada pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1929, dentre os quais fizeram parte Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pável N. Medviédev. Bakhtin faleceu em 1975, Volóchinov, em 1936 e Medviédev, em 1938.

afastado dos aspectos da cultura geral, pelo fato de criar um conhecimento outro, chamado de científico, invade e de alguma forma influencia o *modus operandi* dos cidadãos na vida em sociedade. Esta influência pode manifestar-se das mais variadas maneiras: seja na forma de bens de consumo, seja através de tratamentos médicos, seja no desenvolvimento e sofisticação das técnicas produtivas e até através das teorias que dão suporte às discussões de ordem social, política, econômica, ambiental etc.

Grillo (2013), ao abordar a história da divulgação científica, afirma que o século XIX desempenha importância central para o entendimento do desenvolvimento e dos rumos atuais da divulgação científica. Em sua pesquisa, a autora menciona três conjuntos de fatores explicativos da comunicação científica. Primeiramente, a especialização do campo científico e o conseqüente esoterismo de sua linguagem levam à distinção entre os produtores de ciência e o público-leitor:

No início do século XIX, as sociedades científicas ainda eram gerais e, em suas sessões, eram discutidos trabalhos de todos os domínios científicos. No final desse século, a relação científica e a sua popularização começaram a se distanciar, ao mesmo tempo em que cresceram a profissionalização e a especialização do campo científico. Os ramos da ciência se consolidaram no decorrer do século XIX, provocando uma especialização da linguagem entre as diversas áreas e entre elas e a linguagem cotidiana. (GRILLO, 2013, p. 60)

Em segundo lugar, a imprensa se transforma em empresa lucrativa, regida por uma lógica comercial, que torna seus textos, assim como a divulgação neles contida, mercadorias. Nessa perspectiva histórica, Grillo (2013) nos mostra como a comunicação científica cresceu no século XIX, principalmente na Europa Ocidental e na América, em paralelo com o desenvolvimento da mídia de massa (*mass media*). Tomando a Inglaterra, França e os Estados Unidos como exemplo, a autora observa como a imprensa, na década de 1830, por meio de seus jornais de opinião, acabaram se tonando “jornais de negócios”, na medida em que a presença de anúncios publicitários assumindo o caráter de empresas lucrativas privadas.

Finalmente, argumenta a autora, a lógica positiva do progresso e a ideia de uma ciência popular têm um projeto ambicioso de instrução e educação, encorajado por intelectuais como Comte, que a concebem como um dos meios de emancipação popular. Refletindo sobre a expansão da divulgação científica no século XIX, apoiada pelos ideais positivistas, Bedin assevera:

Une autre différence essentielle tient à la nature même des découvertes scientifiques et au projet social qui les sous-tend. Au XX<sup>e</sup> siècle, les découvertes scientifiques étaient sans doute plus faciles à appréhender qu'aujourd'hui, elles avaient notamment le plus solvant des conséquences tangibles dans la vie de tous les jours (progrès de la médecine, découvertes technologiques applicables aux grandes industries...). Surtout, elles s'inscrivaient dans une logique positive de progrès. Aujourd'hui, les choses sont devenues plus complexes. De la découverte de l'atome aux dernières évolutions de la recherche en matière de biologie et de génétique, la science fait parfois plus peur qu'elle ne rassure. De plus, les grandes avancées de la recherche fondamentale paraissent de plus en plus complexes et déconnectées du réel. Tout cela rend la tâche de plus en plus ardue à ceux qui souhaitent transmettre les connaissances scientifiques au plus grand nombre. La vulgarisation n'est plus porteuse d'un projet social cohérent et optimiste.<sup>22</sup> (BEDIN, 1997, p. 261)

Portanto, foi na segunda metade do século XIX que a ciência, se assim podemos dizer, se institucionalizou e se firmou, em caráter internacional. Dentre os vários fatores que contribuíram para essa “institucionalização”, podemos citar a alteração do currículo escolar para inclusão do ensino de “ciências”, a partir do curso elementar; a multiplicação de publicações e revistas especializadas; a transformação dos centros de estudo em centros de pesquisa científica, entre outros. Nessa fase de institucionalização, observamos a rejeição das especulações falaciosas e fantasiosas pelo pensamento científico, ao optar por uma ciência pautada numa metodologia estritamente científica nos estudos dos fenômenos físicos, sociais e humanos. Afirma Rosa:

O conseqüente avanço extraordinário no conhecimento teórico-científico, de sua aplicação em benefício da Sociedade, a partir de novas e firmes bases, será um dos aspectos mais importantes do progresso do espírito humano, e, em definitivo, uma significativa marca da História Universal. (ROSA, 2012, p. 28)

---

<sup>22</sup> “Uma outra diferença essencial diz respeito à natureza das descobertas científicas e ao projeto social que as inspira. No século XX, as descobertas científicas foram sem dúvida mais fáceis de apreender que hoje, frequentemente, elas tinham conseqüências tangíveis na vida de todos os dias (progresso da medicina, descobertas tecnológicas aplicáveis às grandes indústrias...). Elas se inscreviam, sobretudo, em uma lógica positiva de progresso. Hoje, as coisas se tornaram mais complexas. Da descoberta do átomo às últimas evoluções da pesquisa em biologia e em genética, a ciência dá, às vezes, mais medo do que segurança. Além disso, os grandes avanços da pesquisa fundamental parecem cada vez mais complexos e desconectados do real. Tudo isso torna a tarefa cada vez mais árdua para os que querem transmitir os conhecimentos científicos ao maior número de pessoas. A vulgarização não é mais portadora de um projeto coerente e otimista”. (BEDIN, 1997, p. 261) (tradução nossa)

Com isso, portanto, os avanços no modo de viver dos sujeitos sociais foram viabilizados pelas contribuições que o desenvolvimento científico e tecnológico proporcionou às diversas camadas da sociedade, nas suas mais variadas esferas.

### **3. *Espaços de divulgação científica no século XIX: o caso das “Conferências Populares da Glória”***

Para alguns autores, há uma corrente de pensamento historiográfico que afirma que a existência de atividade científica no Brasil se deu apenas no século XX, com a criação das primeiras universidades. No entanto, conforme argumenta Grillo (2013, p. 73), a recente historiografia tem mostrado que havia atividade de divulgação científica no Brasil já no século XIX, tomando como elemento comprovador a fundação e o funcionamento de institutos de pesquisa.

Com esse argumento, podemos afirmar que a divulgação científica no Brasil Oitocentista ocorreu em diferentes espaços, dentre os quais podemos destacar livros, periódicos e jornais, instituições científicas e exposições, museus e conferências, como práticas divulgadoras da ciência desse período.

Por espaços de divulgação no século XIX, referimo-nos às instituições, conferências, cursos, exposições, revistas e jornais que tenham se dedicado às questões da socialização dos saberes científicos.

Para o propósito do presente trabalho, destacamos uma das atividades de divulgação científica de grande impacto na segunda metade do século XIX: as “Conferências Populares da Glória”. Tais conferências foram idealizadas pelo senador do Império Manoel Francisco Correia, com o fito principal de divulgar os conhecimentos científicos para a população, sob o a ideologia de que uma nação civilizada, para alcançar sucesso e ascensão, deveria ter ciência e acompanhar as “novidades e os avanços científicos”.

Assim, em 1873 foram inauguradas as “Conferências da Glória”. no Rio de Janeiro, que contava com grande parcela da elite intelectual da cidade para discutir assuntos considerados importantes e expostos por convidados igualmente considerados “preparados” para esse fim. Da gama variada de temas que foram objeto de preleção e discussão na tribuna da Glória, destacamos os que se voltavam à atualidade científica, filoso-

fia, instrução pública, história, literatura, educação, histórica das civilizações, biologia, ciências físicas, botânica, entre outros.<sup>23</sup>

Na seção seguinte, com o objetivo de exemplificar como um tema científico, tomado como objeto de exposição no projeto das conferências, se constituiu enunciativo-discursivamente, apresentamos uma análise discursiva, tomando como referência principal as reflexões da teoria dialógica da linguagem do chamado Círculo de Bakhtin.

#### **4. “O Positivismo”: a última palavra da ciência do século XIX?**

O positivismo é uma corrente de pensamento filosófico, surgido na França, mas que ganhou força na Europa no começo do século XIX, e em muito foi utilizada no pensamento social brasileiro. Essa corrente teve como finalidade propor uma sistematização das ciências experimentais. Ao valorizar as ciências experimentais, em detrimento das especulações metafísicas e teleológicas, essa teoria serviu como modelo de excelência do conhecimento humano. Para essa corrente, ao distanciar-se radicalmente da teologia e da metafísica, toma o conhecimento científico como a única forma de conhecimento válido e verdadeiro. Se algo não pode ser comprovado cientificamente, então não tem valor, como as crenças, o sobrenatural, a divindade. Para os positivistas, portanto, o progresso, o avanço da sociedade é dependente dos avanços científicos.

Figura: 1ª página da conferência “O Positivismo”.



Fonte: “Conferências populares”, v. 1, p. 41, 1876.

<sup>23</sup> Para mais detalhes dessa atividade de divulgação científica no século XIX, ver Cavalcante Filho (2015; 2017).

Proferida no ano de 1876, mais precisamente no dia 10 de setembro, a conferência a ser analisada neste artigo, intitulada “O Positivismo”<sup>24</sup>, conforme imagem acima, foi exposta por Feliciano Pinheiro de Bittencourt<sup>25</sup>. A conferência se constitui como um evento sócio-discursivo de recorte da realidade, produzido num determinado contexto e por ele influenciado, mas também responsável pela configuração desse contexto. Ela consta do volume 9 da revista homônima “Conferencias Populares”, publicada em 1876.

Uma das razões de escolhermos a conferência sobre o positivismo se justifica pelo fato de o tema dessa conferência constituir um assunto de extrema relevância tanto para o projeto da atividade das “Conferências Populares da Glória”, quanto para a concepção e ciência desse período. Temos esse tema perpassando a maioria das conferências ocorridas no século XIX, já que a divulgação do conhecimento científico era embasada numa concepção positivista de fazer ciência. Ou seja, trata-se de uma corrente fortemente influenciadora do fazer científico do século XIX.

Augusto Comte (1798–1857), considerado o fundador do positivismo, defendia que as ciências humanas deveriam abandonar definitivamente os aspectos teológicos e metafísicos para aderir aos mesmos métodos científicos, utilizados nas ciências físicas e na biologia (com a finalidade de compreender as relações existentes entre os indivíduos e os acontecimentos sociais).

Assim, iniciamos a análise desse evento discursivo, anunciando de partida como está estruturado o projeto discursivo-arquitetônico. Estamos diante de um enunciado que tem como propósito expor um tema de extrema importância, mas, ao mesmo tempo, questionar a validade ou a legitimidade de certos pressupostos da teoria darwinista. Nesse projeto, percebemos que toda a construção arquitetônica está baseada num jogo de forças que confrontam duas concepções de ciência: de um lado, um ponto de vista positivista, respaldado nos pressupostos da observação e experimentação, o chamado método objetivo, que é o tema central da conferência; do outro, uma concepção de ciência voltada à abstração, à generalização. Essas duas forças são colocadas em embate constante, pa-

<sup>24</sup> BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. In: *Conferencias Populares*, v. 9, 1876.

<sup>25</sup> Feliciano Pinheiro Bittencourt possuía formação em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, e atuava como professor do Liceu de Artes e Ofícios. No Colégio D. Pedro II, foi professor de história e corografia, após 1882. Sua participação nas preleções na Tribuna da Glória se deu na abordagem dos mais variados temas, a exemplo de medicina, antropologia, história, evolucionismo, higiene, entre outros.



ra sustentar um ponto de vista do sujeito autor que apresenta claramente sua tese sobre a necessidade de não se tomar uma postura extremista, exclusivista. Muitas vezes não explicitada verbalmente, mas apreensível através de outros elementos constituintes da engrenagem discursiva da conferência.

O autor apresenta seu tema e delimita o aspecto de sua abordagem: “pretendo sómente occupar-me hoje do positivismo sob o ponto de vista filosófico, político e religioso [*sic*]” (BITTENCOURT, 1876, p. 52). E assim, fica formal e materialmente claro que o desejo do autor é informar e desmitificar certas crenças do público sobre a teoria objeto da exposição. Em seguida, como um projeto construído com a intenção de informar o público das “verdades do positivismo”, ele começa a desfazer a primeira ideia de ser Augusto Comte o fundador da teoria positivista e apresenta Turgot como o responsável por apresentar as concepções relativas dos fatos em detrimento das concepções absolutas. Assim afirma o autor:

Turgot, meus senhores, vulto saliente do reinado de Luiz XVI, e que tantos serviços prestou ao seu paiz, quer como habil politico, quer como notável estadista, quer como escritor de nomeada, muito antes que Augusto Comte, em numerosos artigos que escreveu para a *Encyclopedia moderna*, nos seus *discursos sobre os progressos do espirito humano*, que foram colleccionados e publicados em Pariz em 1808, se esforçou sempre em substituir as concepções absolutas ou necessárias, as idéas abstractas do espirito, por noções simplesmente relativas, por factos ou fenômenos de ordem puramente physica, e consequentemente do *dominio exclusivo da experientia e da observação* [*sic*]. (BITTENCOURT, 1876, p. 53)<sup>26</sup>

Observamos aqui que um dos centros de valor já é posto: uma concepção que “precisa ser rebatida”, uma concepção absolutista de ciência. Em confronto a esse centro de valor, está o de concepção relativista das coisas. Esses dois centros são responsáveis discursivamente pela arquitetura desse projeto de dizer.

A partir daí, num tom que chamaremos de “desmascarador”, ou melhor, deflagrador, o autor traz à argumentação os mais variados autores que antecederam Comte, embora ele tenha sido o filósofo “que estabeleceu definitivamente o positivismo” (BITTENCOURT, 1876, p. 54). Com isso, ele assume a responsabilidade de discutir apenas suas ideias e mostra que Comte não tinha respaldo suficiente para fundar uma doutrina

---

<sup>26</sup> Os trechos da conferência apresentados na análise, bem como sua apresentação integral em anexo, obedeceu a uma transcrição fiel do texto original, respeitando o registro linguístico do seu autor.

na. Essa assertiva vem respaldada num argumento de autoridade de outrem, o discurso de Diderot, que afirma que Comte “escreveu bellas [sic] paginas, mas nunca soube fazer um livro.” Com essa fala, fica clara, mais uma vez, a posição de reprovação do expositor em relação à teoria de Comte.

Na argumentação, o conferencista mostra o perigo de se assumir uma teoria como única e de se tomar como “geral”, e então acaba atacando-a. E então argumenta que não há só um método, uma abordagem, até porque ele pode servir para tratar de uns aspectos e de outros não. E mostra como o positivismo e o materialismo têm aproximações e como são muitas vezes confundidos, já que há, por parte de ambos, uma supervalorização da observação e da experiência, mas que constituem nada menos que métodos analíticos e só servem para ser aplicados a alguns fatos ou fenômenos. Nesse momento, fica claro o sentido do argumento da generalização, postura atribuída ao positivismo e ao materialismo, correntes que se assemelham por ambos desejarem negar a metafísica:

Nada mais lamentável e pernicioso do que querer-se generalizar o methodo da experiencia e da observação!

Ninguém ousa negar, e insensato seria aquelle que pretendesse fazê-lo, a grande utilidade, a importância incontestável d’esse methodo para certa ordem dos conhecimentos; é elle indispensável ao progresso e á marcha ascendente das sciencias exatas; mas não se queira generalisal-o não se pretenda por meio d’elle suplantar o raciocinio, o methodometaphysico, ou subjectivo [sic]. (BITTENCOURT, 1876, p. 56)

No projeto discursivo do orador, ainda há a intenção de mostrar as “fraquezas e contradições da corrente positivista. Isso fica perceptível no momento em que ele coloca em questão o fato de os positivistas afirmarem: “Nada temos que ver com as idéas abstratas do espirito, com as concepções necessarias e absolutas, uma vez que ellas não podem ser trazidas no campo da experienciae da observação, além do qual não nos é licito passar! [sic]” (BITTENCOURT, 1876, p. 56), então se forem questionados sobre a ideia de Deus, o orador afirma que pairará a dúvida e a incerteza, premissas inaceitáveis para o fazer científico, pois

[...] Se fossemos a permanecer na duvida a respeito de todas as questões serias e importantes, qual seria o resultado? A sciencia não daria um passo, nenhuma descoberta notavel se effectuaria, o progresso desapareceria como que por encanto [sic]. (BITTENCOURT, 1876, p. 57)

E assim, a partir da constatação feita pelo autor das contradições da teoria positivista, ele se posiciona axiologicamente afirmando que a filosofia positiva traduz apenas “dúvida” e “vacilação”.

Ainda mostrando as contradições da teoria positivista, o diálogo agora se dá com a esfera religiosa, quando expõe a posição de Comte em relação ao cristianismo. Uma vez que a teoria positivista não aceita a ideia de causa, como então conceber a ideia de Deus? Embora Comte afirmasse que Deus é a humanidade, o propósito do autor de questionar se “as verdades de Comte” vão em direção a explicitar que, como já está colocado que há uma origem para tudo, e essa origem no âmbito das religiões é Deus, como conceber a ideia de Deus como causa e consequência?

E novamente num tom axiológico de reprovação à teoria positivista, no geral, e a Comte especificamente, nas seguintes palavras, respectivamente: “... logo o homem, assim como todas as cousas, tiveram um ente superior que os formou, uma causa absoluta e necessária que lhes deu origem, em que peze aos positivistas *obsecados pelo erro e pelo desvario*” (grifos meus) e “E pois, senhores, se Comte nada fez como *philosopho*, muito menos produziu no terreno da *religião*” (BITTENCOURT, 1876, p. 60 – grifos do autor).

Todo esse jogo de forças e confronto de pontos de vista perceptíveis na construção discursiva desse enunciado configuram sua arquitetônica, uma arquitetônica baseada na desconstrução, na demonstração das controvérsias, na exposição das contradições de um filósofo e de uma teoria com tão grande destaque na ciência do século XIX.

##### **5. Fios dialógicos na teia enunciativa da conferência “O Positivismo”**

Em virtude dos limites da extensão deste artigo, limitar-nos-emos a sinalizar, de forma objetiva, elementos que consideramos essenciais e que também estão no evento discursivo desse enunciado, apresentando-se, portanto, como elementos sustentadores da arquitetônica da conferência, em sua singularidade.

1. A **interação**. Esta constitui elemento central na arquitetônica da conferência. Considerando que, para Volóchinov (2018 [1929]), o fenômeno social da interação é a realidade fundamental da linguagem, estamos diante de um evento discursivo que legitima essa assertiva: um projeto de dizer que parte de um sujeito para outro sujeito sob o prisma do dialogismo. E a interação entre orador e público é constante, ou seja, o interlocutor é elemento essencial dessa construção. É a partir do conhecimento do seu destinatário que o texto é construído e enunciado.

Mas vós compreendeis perfeitamente, e isto é de simples intuição, que se Augusto Comte havia feito *sómente* quatro lições sobre o seu *novo methodophilosophico*, cahindo logo em estado de *alienação mental*, chegando mesmo a ser *louco furioso*, nunca mais pôde d’ahi em diante raciocinar de modo logico e concludente, nunca mais pôde escrever cousa alguma boa [sic]. (BITTENCOURT, 1876, p. 55) (grifos do autor)

2. O **discurso de outrem**. Pensadores do Círculo entendem a linguagem como resultante do processo interacional entre sujeitos sócio-históricos situados. Todo novo enunciado resultada da relação dialógica com outros enunciados: com eles estabelece relação de concordância, discordância, complementaridade, etc. Ele responde a enunciados anteriores e se relaciona a enunciados posteriores. Além de ser um enunciado perpassado por outros enunciados, no enunciado concreto objeto de nossa análise, observamos o discurso de outrem assumindo, muitas vezes a função de discurso de autoridade, num movimento discursivo em que a palavra alheia assume um status privilegiado no fio dialógico, como podemos observar no trecho a seguir:

De sorte que a respeito de Comte, como philosopho, pôde-se dizer o que disse um notavel escritor francez, tratando de Diderot: “Escreveu bellas paginas, mas nunca soube fazer um livro!” [sic] (BITTENCOURT, 1876, p. 55)

3. As **relações dialógicas**. Referindo-se às relações entre índices sociais e de valores linguístico e semânticos que caracterizam o enunciado concreto, as relações dialógicas entre enunciados carregam em si marcas da unicidade do ser e do evento discurso único e singular, a relação com a alteridade (marcado pela tríade eu-para-o-outro, o-outro-para-mim e eu-para-mim (Cf. BAKHTIN, 2010 [1920-24]) e a dimensão axiológico-semântica. Assim, a seguir vislumbramos como o enunciado da conferência sobre o Positivismo estabelece relação semântico-axiológica com enunciado de outra esfera, a exemplo da esfera religiosa:

O monotheismo catholico, que já excedeu os limites do seu papel, que tem sobrevivido á sua irrepravel ruina, pôde já expirar, restando-lhe , entretanto, a gloria de haver escutado a humanidade...

Ao christianismo o merito de dizer pela boca de S. Paulo: “AMAI AO PROXIMO COMO A VÓS MESMOS” [sic] (BITTENCOURT, 1876, p. 59) (grifo do autor)

4. O **tom emotivo-volitivo**. Em sua obra filosófica para uma filosofia do ato, Bakhtin demonstra que tudo que é experimentado pelos sujeitos num ser-existir possui um “emotivo-volitivo” (Cf. BAKHTIN, 2010 [1920–1924], p. 86). Assim, não dá para desvincular o agir–

dizer de um sujeito de seus valores e tons axiológicos. No mundo da vida e da cultura (mas também da arte e da ciência), a participação singular dos sujeitos traz marcas de suas cosmovisões influenciadas pelas marcas das diferentes esferas ideológicas das quais faz parte. Assim, observemos na passagem seguinte, como o tom emotivo-volitivo é marcado discursivamente pelo autor, por meio dos recursos linguístico-gramaticais que demonstram seu posicionamento singular sobre um determinado conteúdo temático:

Limite-me, portanto, a protestar contra tão leviana, quão banal acusação (BITTENCOURT, 1876, p. 62).

5. A **posição axiológica** do autor. Para Bakhtin, a axiologia constitui um fundamento importante quando da elaboração de seu projeto da *prima filosofia*, constante em Para uma filosofia do ato responsável (BAKHTIN, 2010 [1920–1924]). É, pois, na relação, que temos a constituição do ser–existir, e ser–estar no mundo não é possível sem o sujeito se posicionar axiologicamente, através de seus valores, crenças, juízos. Ao enunciar, ao posicionar-se, os sujeitos sócio-históricos assinam sua responsividade/responsabilidade, isto é, não há álbi para a existência (BAKHTIN, 2010 [1920–1924]). Vemos, pois, a seguir, como é refletido e refratado o posicionamento crítico do sujeito-autor em relação ao tema de seu projeto discursivo, acompanhado de um juízo de valor:

O que se deve admitir é, sem duvida, o *meio termo*.

Faça-se uma justa distribuição: aquilo que pertencer á experiéncia e á observação conceda-se-lhe; o que pertender ao raciocínio, á metaphysica seja respeitado.

O que não fôr isto é a confusão, com todo o seu cortejo de funestas consequéncias [*sic*]. (BITTENCOURT, 1876, p. 58)

## 6. *Considerações finais*

O objeto de dizer das conferências, traduzido na importância de se divulgar o conhecimento científico para instrução do povo, com vistas a construir uma nação desenvolvida, é atravessado sempre por um confronto de valores sobre ciência, às vezes antagônicos, outras vezes complementares, mas sempre dialógicos, externando diferentes prismas sobre o debate do que é ciência, do que é fazer ciência, do para que e para quem fazer ciência, e a importância de a sociedade tomar conhecimento desses assuntos.

Assim, pensando as conferências como um todo, com base no seu projeto político-ideológico, e nessa conferência analisada em particular, afirmamos que as regularidades apresentadas ao longo do projeto resultam de sua indexação sócio-histórica. É um posicionamento sócio-historicamente marcado por sujeitos num dado contexto social.

Por fim, afirmamos que a arquitetônica das “Conferências Populares da Glória”, dentro do contexto da cultura científica do Brasil Oitocentista, se encaixa perfeitamente na concepção de Bakhtin sobre o pensamento científico que, longe de ser exclusivamente teórico e autárquico, valida sua “verdade” sem abrir mão de seu valor moral, que só é possível através do ato responsável, num mundo que para o autor é constituído na dimensão da alteridade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920–1924].

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 [1963].

BEDIN, Véronique. Vulgarisation scientifique dans l’edition française contemporaine. In: BENSUADE-VINCENT, B.; RASMUSSEN, A. (Dir.). *La Science populaire dans l’apresse et l’éditoin XIX<sup>e</sup> siècles*. Paris: CNRS, 1997. p. 259-63

BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. *Conferencias Populares*, v. 9, Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. De J. Villeneuve & C. 1876.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. Relações dialógicas no discurso da divulgação científica brasileira oitocentista: um olhar sob o prisma da metalinguística bakhtiniana. *Línguas & Letras*, [S.l.], v. 16, n. 34, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11971>.

CONFERÊNCIAS POPULARES. Vol. 9, Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. De J. Villeneuve & C.1876.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. *Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo-SP, 2013. 332 p.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. *História da ciência: o pensamento científico e a ciência no século XIX*. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012. V. II, Tomo II. p. 28.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. *As barbas do Imperador: D Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

## ANEXO

### O POSITIVISMO

196ª CONFERÊNCIA EM 10 DE SETEMBRO DE 1876

Por Feliciano Pinheiro Bittencourt

(Estudante da Faculdade de Medicina)

Minhas senhoras, meus senhores – Cabe-me pela segunda vez a honra de saber a esta tribuna, ocupada ainda domingo passado com tanto brilhantismo, pelo distinto orador que aqui tratou Kosciusko, referindo de modo eloquente, e em linguagem clara e precisa, os múltiplos e interessantes episódios da longa e labariosa vida do illustre patriota polaco.

Certamente que, se eu não contasse de ante mão com a vossa generosidade e benevolencia não viria fallar-vos hoje, quando ainda resoão aos ouvidos de muitos dentre vós as phrases harmoniosas e eloquentes, a palavra facil e sympathica com que o illustrado advogado conseguiu tão gratamente captar a atenção de todos, quantos tiverão a fortuna de ouvir-o no ultimo domingo.

<?>, porém que vencendo o acanhamento proprio, por lo de parte todas as difficuldades com que têm de lutar aquelles que chegão até aqui, procure dizer-vos alguma couza a respeito da these, que tive a honra da annunciar-vos; e ficai certos de que, o que vos vou dizer, é apenas o fructo da leitura e do estudo, que desde algum tempo faço sobre a materia.

Devo desde já, porém, prevenir-vos de que não venho com a louca pretensão de discutir ampla e desenvolvidamente todos os pontos da *doutrina positivista*, o que me seria difficilimo e impossivel mesmo fazer em uma serie de conferencias, quanto mais em uma unica.

Demais eu nada tenho que ver com a parte em que a *escola positivista* se occupa das scienciasphyncas e mathematicas, pois que para que pudesse entrar em taes questões seria mister procurar primeiro aprofundar-me n'esses ramos tão vastos, quão difficeis, da grande arvore dos conhecimentos humanos.

E pois, pretendo sómente occupar-me hoje do positivismo sob o ponto de vista philosophic, politico e religioso.

Segundo nos diz a historia da philosophia positiva, meus senhores, os primeiros homens que conceberão a arrojada idéa de refundir a sociedade, formarem como que uma nova organisação social, sob o triplice ponto de vista indicado, forão Turgot, Condorcet e Saint-Simon em França, e Kant na Allemanha. Forão estes os predecessores de Augusto Com-

te n'essa tentativa, sem duvida herculea, mas ao mesmo tempo sem a menor justificação perante a logica, a razão e o direito!

Nada ha mais facil, senhores, do que tentar-se por cegueira, por obstinação, ou por qualquer outro móvel injustificavel, destruir aquillo que já existe, aquillo que já se acha sancionado pelo testemunho das edades e gerações, não sendo necessario para isso mais do que alguma audácia, certo desembaraço, geito, e especulação! A questão, porém está justamente em substituir-se o que se destrói ou tenta destruir; a máxima dificuldade não está, certamente, em derrubar, mas em edificar solidamente.

Esses sonhadores de todos tempos, esses espiritos ardentes e insoffridos, que não querem manter-se dentro da orbita dos conhecimentos humanos, confundindo o increado com o creado, a causa com efeito, o relativo com o absoluto; que tudo desejão ver e apalpar, pygmeus que querem ser gigantes, cahem infalivelmente no profundo e insondavel barathro da extravagancia e do absurdo ou então, o que é mais para lamentar-se, vão engrossar a miserima e triste phalange dos entes inúteis para a sociedade, d'aquelles que, tendo perdido a luz brilhante da razão, vivem não vivendo!...

Turgot, meus senhores, vulto saliente do reinado de Luiz XVI, e que tantos serviços prestou ao seu paiz, quer com habil político, quer como notavel estadista, quer como escriptor de nomeada, muito antes que Augusto Comte, em numerosos artigos que escreveu para a *Encyclopedia moderna*, nos seus discursos sobre os progressos do espirito humano, que foram colleccionados e publicados em Pariz em 1808, se esforçou sempre em substituir as concepções absolutas ou necessarias, as idéas abstractas do espirito, por noções simplesmente relativas, por fatos, phenomenos de ordem puramente physica, e consequentemente do dominio exclusivo da experiencia e da observação.

E apesar de procurar A. Comte encobrir esta verdade, apesar de faltar elle ao seu dever, não mencionando a Turgot como seu predecessor, E. Littré encarregou-se de fazê-lo, em sua obra intitulada "*Augusto Comte e a filosofia positiva*".

Littré diz que foi Comte quem fundou definitivamente a filosofia positiva, mas que não se pôde dizer que lhe pertence a iniciativa, triste gloria que cabe incontestavelmente, como já vos disse, a Turgot, Condorcet, Kant e Saint-Simon, mestre de Comte, que, seja dito de passagem, "mais tarde foi-lhe bastante ingrato... Sendo certo, porém, que foi A. Comte quem estabeleceu definitivamente o positivismo, só d'elle nos occuparemos, deixando de parte os seus precederes, que, se sobressahirão pela intelligencia e capacidade em relação a outros assumptos, não souberão infelizmente aplicar taes dotes ao estudo da sciencia das sciencias, ao estudo da philosophia.

Foi em 1826, senhores, que o *novo reformador social* começou a divulgar a sua doutrina, pretendendo espalhar-la a todo o transe por entre os seus compatriotas. Vejamos, porém, qual o maravilhoso successo que ele obteve.

Littré, que não pôde ser taxado de suspeito, pois que é positivista de convicções arraxgadas, discipulo de Comte, e seu admirador, diz que o visionário philosopho fizera APENAS QUATRO LIÇÕES sobre o seu *novo methodo philosophico*, quando foi logo victima de uma terrivel enfermidade, quando foi atacado por essa negra entidade do quadro nosologico, que vós todos conheceis, e que se denomina – alienação mental!

Em relação ás causas, meus senhores, que levarão Augusto Comte a um tão deplorável estado, os autores não são concordes. Assim, alguns querem attribuir o facto ás constantes dissensões domesticas porque passava o illustre mathematico; outros pretendem explical-o, appellando para a debilidade do estomago de Comte, que não podia fazer as digestões, obrigando-o a permanecer acordado durante noites inteiras; finalmente outros, e a nosso ver com toda a razão, procurão a causa da alienação do chefe positivista no estudo de perturbação constante, na superexcitação do cérebro de um homem, que concebia planos que tanto tinham de grandes como absurdos, de extraordinarios como de inconcebiveis, de admiraveis como de extravagantes!...



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Elle queria refundir o mundo, derribar tudo quanto já existia fundado sobre solidos alicerces, acabar com as gloriosas tradições philosophicas do passado e sobre esse montão de ruínas fazer florescer a sua *nova e pretensa doutrina positiva!*

Mas vós comprehendéis perfeitamente, e isto é de simples intuição, que se Augusto Comte havia feito sómente quatro lições sobre o seu novo método philosophico, cahindo logo em estado de alienação mental, chegando mesmo a ser louco furioso, nunca mais pôde d'hai em diante racionar de modo logico e concludente, nunca mais pôde escrever coisa alguma boa. E é por isso que eu noto, senhores, que todos os escriptos do inculcado philosopho sentem-se de grande falta de conexão, de nenhuma estabilidade, deixando entrever unicamente planos visionários e irrealizáveis, proprios mesmo de uma cabeça que já não podia fazer imperar a razão sobre o excitamento das paixões!...

De sorte que a respeito de Comte, como philosopho, pôde-se dizer o que disse um notavel escriptor francez, tratando de Diderot: "Escreveu bellas paginas, mas nunca soube fazer um livro!"

Feitas essas considerações, que julguei dever apresentar-vos, vejamos quaes os fundamentos do positivismo, e como o definem aquelles que o adoptão, que o considerão como a ultima palavra da sciencia.

O positivismo, dizem os chefes da seita, é o conjunto, é a somma do saber humano, e basêa-se, funda-se exclusivamente na experiência e na observação.

O dogma fundamental da filosofia positiva, diz A. Comte, é que "além da esfera da experiencia e da observação é tão illusorio afirmar como negar!"

Ora, meus senhores, se isto fosse exacto, se o homem se visse na dura contingencia de não poder racionar senão sobre aquillo que vê e observa, de não poder elevar-se ás idéas sublimes e grandiosas, ás concepções abstractas do espirito, qual o seu papel, a que condição ficaria reduzido, como ente racional e livre?!

Nada ha mais lamentavel e pernicioso do que querer-se generalisar o methodo da experiência e da observação!

Ninguem ousa negar, e insensato seria aquelle que pretendesse fazê-lo, a grande utilidade, a importância incostentavel d'esse methodo para certa ordem de conhecimentos; é elle indispensavel ao progresso e á marcha ascendente das sciencias exactas; mas não se queira generalisal-o, não se pretenda por meio d'elle suplantar o raciocinio, o methodometaphysico, ou subjectivo.

Rigorosamente falando não se pôde dizer, senhores, que há escola de observação, ou experiencia; a observação e a experiencia constituem apenas um methodoanalytico muito importante, mas só applicavel a certa ordem factos ou phenomenos.

Mas é justamente n'este ponto, no facto de querer-se negar á metaphysica os fóros de sciencia, que o positivismo e o materialismo muito se assemelhão, tanto que alguns considerão erroneamente como identicos os doussystemas.

Entre elles há, além de outras, a seguinte diferença: os materialistas, advogando a mais absurda das causas que é possível imaginar-se, propagando por principios os mais exatragantes, são ao menos lógicos, francos, leaes e concludentes! Porque eles dizem: "Nós não admittimos de modo algum as idéas necessarias ou absolutas; tudo provém da materia, é ella a causa, a origem de todas as coisas." Os positivistas, pelo contrario, afastando-se de todas as regras da lealdade, da franqueza e da coragem, limitão-se a dizer: "Nada temos que ver com as idéas abstratas do espirito, com as concepções necessarias e absolutas, uma vez que ellas não podem ser trazidas ao campo da experiencia e da observação, além do qual não nos é licito passar!" De sorte que se interrogardes a um positivista a respeito da idéa de Deus, da alma humana, sua existencia, e immortalidade; em uma palavra a respeito das idéas necessarias, não será outra a sua resposta, nem affirmará, nem negará!...

Ora, senhores, não é, certamente permanecendo-se em uma duvida perenne que hade convencer a outrem! Argumente-se, estabeleça-se as premissas, e chegue-se com coragem e

franqueza ás suas ultimas e legítimas consequências! A duvida , a vacillação e a incerteza, só assentão nos espiritos fracos, tibios e irresolutos...

Se fossemos a permanecer na duvida, a respeito de todas as questões sérias e importantes, qual seria o resultado? A sciencia não daria um passo, nenhuma descoberta notavel se effectuaria, o progresso desapareceria como que por encanto!

Sendo assim, parece que a philosophia positiva, e as demais doutrinas de Comte, em vez de constituírem o conjunto da sabedoria humana, só traduzem a duvida e a vacillação!!....

Essas pretendidas phases porque tem passado a humanidade, phasetheologica, metaphysica e positiva, que é actual segundo dizem, só existem, ou poderão existir no cérebro d'aquelles que o tiverem semelhante ao de Augusto Comte!

Que estes tres estados ou phasestenhão sempre existido conjunctamente ninguem contesta, e não repugna admittir-se; mas querer-se faer a humanidade passar gradualmente por esses períodos, é o que não tem razão de ser.

Desde que o universo constituiu que há factos ou fenômenos de ordem physica, que só podem ser estudados e demonstrados pela experiencia e pela observação; e de outros há, de ordem psychologica, moral ou metaphysica , que escapão inteiramente á alçada de semelhante methodo pertencendo exclusivamente ao raciocinio.

Como é, pois, que ousa-se affirmar que um tempo houve em que a theologia explicava tudo; outra época em que só reinou a methaphisica; e outra, finalmente, a actual em que só ha positivismo?!...

Estes extremos são deploraveis, inconcebiveis mesmo!...

O que se deve admittir é , sem duvida, o meio termo.

Faça-se uma justa distribuição: aquillo que pertencer á experiencia e á observação conceda-se-lhe; o que pertencer ao raciocinio, á metaphysica seja respeitado.

O que não fôr isto é a confusão, com todo o cortejo de funestas consequências.

É, senhores, uma verdade universal, um axioma philosophico, que “não há effeito sem causa.”

Pois bem, os positivistas, não podendo negar esta verdade, têm procurado todavia sophismal-a, desvirtuando-a.

Eis como elles se exprimem: “Estamos hoje emancipados do jugo metaphysico que nos fazia ver uma causa, onde vemos um effeito; a questão n'este cado reduz-se a um simples facto de experiencia: tal antecedente é seguido sempre de tal consequente, quando experimentamos nas mesmas condições; de sorte que, depois d'isto, as idéas de causa e effeito tornão-se pueris!”

Mas, perguntaremos nós agora, esse antecedente em que fallão os positivistas a que corresponde? Não será á causa? E o consequente, não será o effeito? Logo é uma questiuncula pequenina, simplesmente de palavras. Chame-se causa e effeito, antecedente e consequente, a idéa não muda é sempre a mesma...

Mas compreende-se facilmente, meus senhores, a razão por que Comte e seus discípulos não querem admittir francamente a idéa de causa. Se elles o fizessem, terião de admittir logica, forçosamente todas as demais idéas necessárias, terião de admittir a idéa de Deus, causa absoluta de todas as cousas. Isto, porém, é vedado aos positivistas, uma vez que taes idéas não podem passar pelo cadinho da experiencia e da observação, e pois elles preferem ficar em uma posição equivooca, falsa e duvidosa!... Triste recurso!

Se considerarmos agora o systema de Comte sob o ponto de vista religioso, veremos que as extravagancias, os erros e inconseqüências são ainda mais palpáveis e visíveis!...

Entre outras cousas elle diz o seguinte, e seus discípulos reparam: “O monotheismo catholico, que já excedeu os limites do seu papel, que tem sobrevivido á sua irreparavel ruina, póde já expirar, restando-lhe entretanto, a gloria de haver escudado a humanidade por espaço de quatorze séculos. A elle a honra de nos ter ensinado a colocar a moral acima da

olítica e o dever acima do direito; a nós, os positivistas a tarefa de lançarmos os fundamentos da futura sociabilidade humana; a nós a missão de não oferecer por prospecto às aspirações do homem senão um alvo puramente humano!

Ao cristianismo o mérito de dizer pela boca de S Paulo: “AMAI AO PROXIMO COMO A VÓS MESMOS.” A Comte o preceito: “AMAI AO PROXIMO MAIS DO QUE A VÓS MESMOS!”

Ora, meus senhores, basta enunciar tais preceitos, apregoados por Comte e seus discípulos, para vêr-se claramente a sua nenhuma importância, para inferir-se logo do seu nenhum valor!

E elles ainda acrescentão: “O nosso Deus é a humanidade; a providencia que admittimos é puramente humana, nada de divina!”

Se abriremos a historia veremos que desde a mais remota antiguidade nunca houve seita, grupo algum de homens, que tentasse fundar ou estabelecer uma religião, que não concebesse logo a idéa de um Deus, de um ente superior; a idéa de Deus é indispensável, é condição, sinequa non, para que uma religião se estabeleça, para que haja uma crença, mais ou menos firme.

Pois bem, A Comte, não podendo demonstrar positivamente a idéa de Deus, e por consequência não podendo admittir-a, diz que “o seu Deus é a humanidade, a sua crença puramente humana, as suas esperanças simplesmente terrenas!”

De sorte que pôde-se dizer, sem receio de séria contestação, que a religião de Comte é cousa nenhuma, está longe de equiparar-se mesmo ás mais grosseiras seitas que se fundarão nos primitivos tempos da humanidade!...

O que quer dizer, com effeito, admittir-se como Deus a humanidade! O que quer dizer um Deus humano?! Como conceber-se que o homem seja causa e origem de todas as cousas, e principio, origem de si mesmo? Para que o homem pudesse dar-se principio, forma-se a si proprio, seria mister que existisse e não existisse ao mesmo tempo, um absurdo! Seria necessário que existisse para poder dar existência, e que não existisse para poder recebê-la!

Ora, uma cousa não pôde existir e deixar de existir ao mesmo tempo; logo o homem, assim como todas as cousas, tiveram um ente superior que os formou, uma causa absoluta e necessária que lhes deu origem, em que peze aos positivistas obsecados pelo erro e pelo desvario.

E pois, senhores, se Comte nada fez como philosopho, muito menos produziu no terreno da religião.

Em politica o tresloucado reformador fez um amalgam, tal, uma confusão tal, que é difficil, senão impossivel, comprehender-se o que pretende elle estabelecer e firmar, quaes os principios que adopta!

No seu tratado de philosophia positiva Augusto Comte seguiu sempre o methodo objectivo, fundado na experiencia e na observação; pois bem, no seu “systema de politica positiva” abandonou, coma maior contradicção, esse methodo, para adoptar o subjectivo ou metaphysico, que elle até então repellira!...

E a única razão que deu para explicar essa transição, essa mudança inesperada, foi que o “methodo subjectivo, com os progressos da sciencia se tornara objectivo!”

Sendo assim, senhores, havendo essa confusão da methodos, Comte nada conclue, nada estabelece em seu systema de politica positiva.

Pode-se, portanto, dizer em conclusão que, se Augusto Comte prestou grandes serviços ás sciencias physicas e mathematicas; se muito fez em prol das sciencias exactas, nenhum serviço prestou, cousa alguma produziu em relação á religião, á philosophia, e á politica.

Era o que eu pretendia demonstrar-vos do alto d’ esta tribuna.

Devo agora despedir-me de vós, mas não ofarei sem tocar n’uma questão em que muito fallão os positivistas, querendo chamar a si a gloria de haverem sido os primeiros as tra-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

zêl-a á tela da discussão, mostrando os seus inconvenientes e horrores; de haverem sido os primeiros a pretender riscar-a dos annaes da humanidade; quero referir-me á guerra.

Nada há de mais inexacto, digamos sem receio.

A guerra, meus senhores, esse recurso extremo a que chegam as nações, para desafronta de sua honra e dignidade, é geralmente estygmatizada, todos a detestão, todos querem que de uma vez para sempre ella desapareça, decidindo-se todas as questões internacionais por meio de agentes diplomáticos, que saibão comprehender os seus deveres, mostrando-se na altura da melindrosa missão que lhes é confiada.

Hoje que os povos têm dado agigantados passos na senda do progresso e da civilização; hoje que os sentimentos de religião e humanidade são apanágio das nações cultas; hoje em que já se sabe respeitar a justiça, a razão e o direito, a guerra deve acabar!

Não serão acaso sufficientes, não servirão de experiencia os horrores, os estragos, as devastações, o desespero e o luto, que em épocas e pontos diversos do globo tem ella causado?!

Pois o incêndio, pilhagem, a morte e a destruição, podem ter fustificação? Certamente que não.

Como pois ousão os positivistas attribuir a si o anathema da guerra? Em que se fundão para reclarem a iniciativa de sua abolição?...

Isto, porém, não deve admirar, porque em tudo o mais são sempre os mesmos os adeptos da seita...

Cumpre-me ainda, senhores, rebater, d'aqui uma accusação que seria gravíssima, se não fosse a mais infundada, que fazem os discípulos de Comte ao christianismo! Elles dizem que esta crença universal é actualmente o mais poderoso obstáculo contra a marhprogressiva das nações...

Ora, senhores, eu me dispenso de procurar mostrar-vos de uma maneira real e positiva os inúmeros beneficios, os immensos serviços que o christianismo tem prestado e continuará a prestar, á humanidade.

Bastar-me-hia recorrer a um único exemplo – a regeneração da mulher, que, graças aos principios d'essa crença sublime, occupa hoje o lugar de honra, que de direito lhe compete, como obra prima da criação...

Limite-me, portanto, a protestar contra tão leviana quão banal accusação.

Resta-me sómente agora, senhores, agradecer a attenção e a benevolência com que me ouvistes, e acreditai que o faço cheio do mais vivo reconhecimento. (*Aplausos do auditorio.*)

**DIREITO DOS SURDOS À INFORMAÇÃO:  
AÇÕES INSTITUCIONAIS NA PANDEMIA DA COVID-19**

*Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)*  
[cleideemiliafayepedrosa@gmail.com](mailto:cleideemiliafayepedrosa@gmail.com)

*Ivy Beatriz Alves Santos (UFS)*  
[ivybeatrizzz@gmail.com](mailto:ivybeatrizzz@gmail.com)

**RESUMO**

A comunidade surda, tanto na antiguidade como atualmente, sofre com a negligência e o preconceito da sociedade. Esta negligência dificulta a inclusão e a garantia de seus direitos, como por exemplo, na educação e informação. Nota-se que, durante a pandemia do coronavírus, a exclusão dos surdos para o recebimento de informações se elevou, fazendo com que ficassem preocupados e sem entender o que estava acontecendo no mundo. O plano de pesquisa “Direito dos surdos à informação: ações institucionais na pandemia da Covid-19”, ligado ao projeto “Estudo crítico de práticas discursivas e sociais de grupos subalternos: da formação à informação e sua atualização em tempos de Covid-19” (PID9768-2021) tem como objetivo analisar, através da Análise Crítica do Discurso e dos Estudos Surdos, determinados vídeos informativos sobre o coronavírus e os cuidados que deveriam ser tomados pela população surda, utilizando a LIBRAS e publicados em plataformas como o *YouTube* pelas instituições: Instituto Nacional de Educação dos Surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Foi utilizada a metodologia qualitativo-interpretativista. Os resultados apresentaram alguns vídeos que explicavam sobre o que era o coronavírus e as medidas preventivas que deveriam ser tomadas pela população; porém, grande parte foi publicado após a data do *lockdown*, deixando a comunidade surda, por um certo período, sem acesso àquelas informações. Esta situação gerou reflexões sobre a desatenção das instituições com os dados sobre a situação pandêmica para os surdos.

**Palavras-chave:**

Surdos. Pandemia do coronavirus. Análise Crítica do Discurso.

**ABSTRACT**

The deaf community, in antiquity and currently, suffers from the negligence and prejudice of society. This negligence makes it difficult to include and guarantee their rights, such as in education and information. It is noted that, during the coronavirus pandemic, the exclusion of the deaf to receive information increased, causing them to be worried and not understanding what was happening in the world. The research plan “Right of the deaf to information: institutional actions in the Covid-19 pandemic”, linked to the project “Critical study of discursive and social practices of subaltern groups: from training to information and their update in time of Covid-19” (PID9768-2021) aims to analyze, through Critical Discourse Analysis and Deaf Studies, certain informational videos about the coronavirus and the care that should be taken by the deaf population, using LIBRAS and published on platforms such as YouTube by institutions: Instituto National Deaf Education and the National Federation of Deaf Education and Integration. The qualitative-interpretative methodology was used. The results showed

some videos that explained what the coronavirus was and the preventive measures that should be taken by the population; however, much of it was published after the lockdown date, leaving the deaf community, for a certain period, without access to that information. This situation generated reflections on the inattention of institutions with data on the pandemic situation for the deaf.

**Keywords:**

**Deaf. Coronavirus pandemic. Critical Discourse Analysis.**

## **1. Introdução**

Entre a população surda, existe um longo histórico de lutas acerca dos seus direitos, incluindo o da educação. Desde a antiguidade, o preconceito e a falta de conhecimento sobre essa comunidade geram a sua exclusão do mundo ao redor, dificultando a garantia de ter o mínimo, como saúde, educação, socialização e até mesmo a longevidade média. Com a pandemia do vírus Covid-19, foi analisado que o panorama atual não se difere totalmente do tempo passado, apresentando a grande negligência da sociedade na inclusão do povo surdo. O plano de pesquisa “Direito dos surdos à informação: ações institucionais na pandemia da Covid-19”, ligado ao projeto “Estudo crítico de práticas discursivas e sociais de grupos subalternos: da formação à informação e sua atualização em tempos de Covid-19” busca identificar, através de uma análise crítica discursiva, a partir de vídeos publicados em plataformas utilizando a LIBRAS, as informações recebidas pela comunidade surda sobre o coronavírus e os cuidados que deveriam ser tomados pela população durante a pandemia.

Com base no material que pesquisamos durante setembro de 2022 a agosto de 2023, que visou atender ao plano de pesquisa proposto, apresentaremos alguns recortes neste artigo.

Assim, este texto, formata-se a partir desta introdução, depois contempla os aspectos teóricos da Análise Crítica do Discurso e dos Estudos Surdos. Na metodologia, que vem em seguida, exporemos também tópicos que versarão sobre a Covid e sobre as instituições nas quais coletamos o *corpus*. Em seguida, abalçaremos alguns resultados; e por fim, exporemos aspectos conclusivos e reflexivos da pesquisa.

## **2. Análise Crítica do Discurso**

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma teoria voltada para estudos da linguística nos discursos, inserida no paradigma funcionalista da linguagem. De acordo com Pedrosa (2005), a ACD surge com a proposta de estudar a linguagem como prática social, relacionando-a com o poder, controle, manifestações e as relações de dominação e discriminação. É um trabalho interdisciplinar, não aplica apenas outras teorias, mas também as transforma em favor de suas contribuições. Tem seu foco na compreensão geral da linguagem ligada com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, Sociologia, Antropologia, Estudos Culturais.

O analista crítico brasileiro Melo (2018) afirma que Fairclough (1985; 2001) explicou que os estudos em análise do discurso separam-se em crítica e não crítica, sendo que a não crítica se concentra apenas em atitudes e intenções individuais, sem perceber a linguagem como transformadora cultural, e a crítica se concentra mais nas ações sociais. Por isso, centrar-se em um problema social é a gênese de pesquisas com ACD e ao centrar-se neste problema específico, o analista precisa identificar os elementos que põem obstáculos ao problema, analisando sua rede de práticas, discursos, semiose, estruturas, interações e a linguística; há também a consideração da ordem social, se reclama o problema ou não; e a identificação das possíveis maneiras de superar os obstáculos e uma reflexão final sobre a análise (Cf. PEDROSA, 2005).

Melo (2018) destaca que a análise crítica do discurso possui diversos princípios, como: o ímpeto crítico – com foco na busca desconstruir práticas dominantes de poder; a explicitude político-ideológica – posicionando-se contra a neutralidade, incentivando o engajamento político; a transdisciplinaridade – com o diálogo entre teorias de diversas áreas do conhecimento; a aplicabilidade – ao apresentar resultados concretos de mudanças e transformações sociais; a acessibilidade, que seja ensinável e clara a socialização das análises; o empoderamento social – com o fito de aumentar a consciência social, de forma capaz de “emancipar indivíduos”.

Em resumo, a ACD se compromete com uma análise, respaldada linguística e sócio-discursivamente, do objeto de investigação, buscando captar a “invisibilidade” das ordens do discurso, levando o investigador a analisar, através dos discursos, aqueles que sofrem desigualdade social e, nessa linha, o conscientizando de um modo denunciativo e pedagógico.

### 3. Estudos Surdos

De acordo com Strobel (2009), a vida educacional dos surdos se divide em três grandes fases: a Revelação cultural, em que muitos surdos eram artistas, escritores, bem-sucedidos e não tinham problemas com a educação; o Isolamento cultural, após o Congresso de Milão (1880), o qual proibia o uso de sinais para o ensino, impondo a língua oral para a educação e gerando o isolamento do povo surdo pelas dificuldades e sentimento de exclusão; e, por fim, o despertar cultural, com início a partir dos anos 60, aceitando a língua de sinais como forma válida de ensino para os surdos, após muitas lutas dessa comunidade. Embora seja citado que, antes do Congresso de Milão em 1880, os surdos não tinham problemas com a educação, no mesmo artigo é apresentado que também é incerto dizer que eles possuíam a educação de forma adequada.

O Congresso de Milão foi um evento científico conduzido por especialistas ovinos sobre a surdez, os quais defendiam o oralismo puro como forma de ensino aos surdos e que a língua de sinais era para “preguiçosos”; sendo importante incluir também que os professores surdos não tiveram o direito de votar ou opinar. Contudo, esta situação não começou neste congresso específico, podemos indicar dois congressos que antecederam o de Milão: Paris (1878) e Lyon (1879, cujo conteúdo, em pauta, era sempre a escolha pela melhor metodologia par ao ensino dos surdos, e sempre havia uma tendenciosa opinião pelo oralismo. Vieira-Machado e Rodrigues (2022, p. 08) assim se expressam: o “Congresso Universal de Paris (1878) e o Congresso Nacional de Lyon (1879)<sup>27</sup> nos possibilita perceber como a estratégia dos defensores do método oral puro se organiza para ter sua vitória definitiva nas deliberações do Congresso de Milão (1880)”.

De forma geral, fica claro que houve uma enorme exclusão dos direitos ao ensino dos surdos após o congresso, contudo, analisando a parte histórica, desde a Idade Antiga, eles eram castigados, desprezados e/ou eliminados. Até mesmo nessa época, no Egito, em que eram consi-

---

<sup>27</sup> Pode-se encontrar a tradução para o português do relatório deste congresso em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873>. Artigo: Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos, dos mesmos autores da citação direta; tradução de HUGENTOBLER, Jacques; La ROCHELLE, Ernest. 1er Congrès National pour L'Amélioration du sort des sourds-muets (réuni à Lyon, les 22, 23 et 24 septembre 1879). Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets, Paris, Tomo I, 1885, p. 188-95; 222-6.



derados privilegiados e enviados por deuses, não havia educação dos surdos e os deixavam “inoperantes”.

Nesse contexto, os surdos sempre tiveram a necessidade de lutar para receberem uma educação formal e viverem com os direitos de cidadãos. Em suas lutas, não se tratava apenas da questão “ensino–aprendizado”. Sua luta era mais ampla, buscava-se por compreensão, respeito, enfim, para terem os seus direitos reconhecidos. É certo dizer que, comparado aos dias atuais, essa comunidade sofreu mais na antiguidade, porém a situação contemporânea não é totalmente inclusiva (Cf. STROBEL, 2009), este estudo demonstrará este quesito.

De acordo com Oliveira e Figueiredo (2017), já houve diversas abordagens de ensino realizadas para o povo surdo no Brasil. São elas: o oralismo, a comunicação total, a educação inclusiva e a educação bilíngue para surdos. O oralismo puro ensinaria os surdos a falarem, como diz no próprio nome, e a entenderem os ouvintes através da leitura de lábios. Isso se deu pela necessidade de “curar” os surdos como se possuíssem uma doença que deveria ser resolvida, porém não foi uma técnica proveitosa por não haver fluidez na fala e por nem todos os surdos serem capazes de oralizar, ou mesmo, se posicionarem contra tal prática. A comunicação total é um método que acrescentou o uso da língua de sinais ao mesmo tempo da oralização, a qual ficou conhecida por “português sinalizado” ou bimodalismo, por ter o formato próximo à estrutura gramatical do português, no entanto, a combinação entre o português e a língua de sinais muitas vezes ficava confusa, por suas singularidades e aspectos, interferindo seriamente no aprendizado.

A educação inclusiva surgiu após tentativas de ensino frustradas e lutas por inclusão pela comunidade surda, sendo feita de forma que os surdos participariam de escolas normais com um intérprete da língua de sinais ao lado do professor, para que o assunto pudesse ser compreendido e essa modalidade passou a ser chamada de “ensino especial”, todavia, muitos pesquisadores afirmam que esse método não é proveitoso e prejudica a quantidade e qualidade das informações recebidas, além da falta de espaço para manifestação de suas ideias e cultura. E, por fim, a modalidade de educação bilíngue para surdos, que priorizam os assuntos voltados ao mundo dos surdos como a língua de sinais, suas culturas, ideias e identidades e, de forma secundária, terá o ensino do português na modalidade escrita. Sendo assim, o ensino bilíngue mostra-se mais adequado para o aprendizado da comunidade surda, pois valoriza o indivíduo além do conteúdo educativo.

Apesar das melhorias na educação dos surdos, ainda existem barreiras a serem combatidas. De acordo com a obra de Coelho *et al.* (2018), a modernização das informações e a tecnologia podem atrapalhar todo o progresso educacional dos surdos. O argumento dos autores é que esse avanço tecnológico, na atualidade, apesar dos benefícios e recursos utilizados na comunicação de surdos, vem afastando as pessoas e, consequentemente, o contato necessário para o aprendizado e inclusão dos surdos é diminuído. Isso mostra a necessidade dos movimentos e lutas continuarem acontecendo em busca da eficiência da educação e do direito do aprendizado da comunidade surda.

#### **4. Metodologia**

A fim de explicitar a metodologia, deste trabalho, primeiramente, iremos apresentar os objetivos que procuraremos atingir. Como objetivo geral, temos: analisar, através da Análise Crítica do Discurso e dos Estudos Surdos, vídeos informativos sobre o coronavírus e os cuidados que deveriam ser tomados pela população surda, utilizando a LIBRAS e publicados em plataformas como o *YouTube* pelas instituições: Instituto Nacional de Educação dos Surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Objetivos específicos: Analisar a tessitura textual/discursivas das informações produzidas em língua portuguesa e/ou em Libras na base de uma gramática de uso; identificar os conteúdos das informações quanto às orientações transmitidas; listar as informações quanto aos conteúdos informacionais do Ministério da Saúde e da OMS; considerar acerca das privações linguísticas do sujeito surdo no contexto das situações emergenciais por que passa o mundo nesta crise de saúde pública.

Nesse estudo, foi utilizada a perspectiva qualitativo-interpretativista. Souza (2007) nos indica, com base em Frederick Erickson (1986), que a pesquisa qualitativo-interpretativista se trata de uma perspectiva subjetiva, centrada na interpretação do sujeito pesquisador e observação da realidade, com seu principal interesse nos fatos sociais e os significados dessas questões. Aspecto que se coaduna com o posicionamento da ACD, pois para esta teoria e metodologia há forte indissociabilidade entre a linguagem e o social durante a análise do texto, para uma análise adequada.

O *corpus* a ser analisado foram gerados a partir da busca de dados através de vídeos informativos em Libras na plataforma *YouTube*, por

meio dos canais das instituições voltadas para a comunidade surda, como a INES e a FENEIS. Foi levada em conta a data 17 de março como referência para o fim das aulas presenciais e início do isolamento social em virtude do coronavírus.

Para fortalecer as análises discursivo-sociais, utilizaremos, a Linguística Sistêmica-Funcional (LSF) para cobrir a análise textual. Esta é uma abordagem descritiva sobre o funcionamento da linguagem, desenvolvida pelo linguista Halliday, a fim de apresentar significados para as variações da língua de acordo com o contexto utilizado (Cf. GOUVEIA, 2009). A LSF serve para observar as mudanças da língua pela forma em que é utilizada, na visão da comunicação, e não como um conjunto de regras sem relação ao contexto, sendo assim, um instrumento para a análise crítica do discurso.

Esta linguística adota a orientação em que todos os textos apresentam mais de um significado e essas metafunções são responsáveis pela organização da linguagem, em que a função ideacional se liga a vivência e experiência social e psicológica; a função interpessoal codifica interações e defende posicionamentos; e a textual organiza significados ideacionais e interpessoais de uma forma coerente e coesa (Cf. CUNHA; SOUZA, 2011; GOUVEIA, 2009).

Na pesquisa, foram observados os aspectos do contexto situacional da LSF, em que o ponto de vista da exclusão do direito da informação aos surdos é julgado, apresentando-a através de buscas visuais e textos para que a população tenha conhecimento do ocorrido. Além disso, a perspectiva qualitativa-interpretativista é utilizada com a investigação da questão social da comunidade surda no período da pandemia.

Considerando como informações relevantes para a análise, incluiremos anotações sobre a pandemia do vírus SARS-COV-2.

#### **4.1. A pandemia do vírus SARS-COV-2**

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surgiram diversos casos de uma doença ainda não identificada, que tem como principais sintomas a tosse, febre, cansaço, perda de olfato e/ou paladar, dor de garganta, dor de cabeça, entre outros. No início de 2020, foi comprovado que seria um novo tipo de coronavírus, mais grave do que um resfriado comum, passando a ser chamado de SARS-COV-2, responsável por causar a doença Covid-19. A partir de março de 2020, a OMS carac-

terizou a Covid-19 como uma pandemia, pois o vírus se alastrou em vários países do mundo, inclusive o Brasil. Durante a pandemia, foi decretado o isolamento social, por ser um vírus de alto contágio, em que todos os indivíduos deveriam evitar ao máximo sair de casa sem necessidade e aglomerações. Além disso, era obrigatório o uso de máscaras faciais para evitar a transmissão do vírus (Cf. OPAS, 2021).

A pandemia teve um grande impacto no mundo, principalmente no Brasil, pelas altas taxas de mortalidade, além dos problemas econômicos, políticos e sociais ocorridos nesse período. Em Sergipe, houve uma grande ocupação de leitos hospitalares pelos indivíduos infectados, além dos óbitos, mesmo com o *lockdown* e as medidas de prevenção estabelecidas, mostrando o descumprimento da população e o alto contágio da doença (Cf. SOUZA, 2020).

Em 2022, a partir de março, o estado de Sergipe iniciou as preparações para o retorno das aulas presenciais, porém, na universidade federal esse retorno ocorreu a partir de janeiro, após aproximadamente dois anos de ensino remoto, de forma híbrida, com o cartão de vacinação preenchido como requisito para poder estar presente na universidade, além do uso de máscaras e orientações para o distanciamento social máximo na medida do possível (Cf. PORTAL UFS, 2022).

## **5. Resultados e Discussões**

Com a busca, a fim de atender ao requerido na pesquisa, foram encontrados alguns vídeos que explicavam sobre o que era o coronavírus e as medidas preventivas que deveriam ser tomadas pela população, porém grande parte foi publicada após a data do *lockdown*, evidenciando o descompasso das instituições, mesmo ligadas a surdos, com os dados sobre o vírus para os surdos.

Vamos aos dados e suas análises segundo as categorias selecionadas na pesquisa.

### **5.1. Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)**

Dom Pedro II, então Imperador do Brasil, solicitou uma instituição para o ensino de pessoas surdas-mudas<sup>28</sup>, criando assim o Imperial

---

<sup>28</sup> Nomenclatura utilizada antigamente.

Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). O professor francês Édouard Huet e o Marquês de Abrantes ficaram responsáveis pela instituição, recebendo alunos de todo o Brasil e de países ao redor. Devido a nacionalidade do professor, foi utilizada a Língua Francesa de Sinais (LFS) para a educação dos surdos, língua esta que influenciou na formação da Libras<sup>29</sup>. Após uma inspeção governamental em 1868, o Instituto passou a ser um asilo para surdos, passando a direção para Tobias Leite. Em 2002, após a lei que reconhece a Libras como língua oficial, o INES passa a ofertar esta língua como matéria curricular, considerando-a como a primeira língua da comunidade surda no Brasil e a língua portuguesa como segunda língua. (Cf. CARVALHO; NASCIMENTO; GARCIA, 2015).

O instituto ainda hoje possui vários alunos e tem sua importância por contribuir na educação da população surda, além de se somar na luta da comunidade, a fim de que o povo surdo possa ter oportunidades de emprego, seus direitos respeitados e que sejam reconhecidos pela sociedade.

No enquadre da data da pesquisa, no canal *YouTube* do INES, foram selecionados 3 vídeos para a discussão.

O primeiro vídeo, postado no dia 9 de março de 2020, apresenta um intérprete que utiliza a Libras para acalmar a população surda sobre a situação, informando-a que não precisaria sentir pânico e expõe quatro medidas de prevenção. Apresenta também tradução em língua portuguesa na descrição. O intérprete faz a representação dos sinais novos referentes ao vírus e busca incentivar o uso de álcool em gel, o distanciamento social, entre outras orientações necessárias para o contexto.

---

<sup>29</sup> A LSF influenciou outras línguas, como: a língua de sinais americana (ASL), a língua de sinais mexicana (LSM), a língua de sinais venezuelana (LSV), a língua de sinais italiana (LIS), a língua de sinais da Irlanda (IRSL), a língua de sinais chilena (LSCH) e as línguas de sinais ibéricas: a língua de sinais espanhola (LSE), a língua de sinais catalã (LSC). Dados do livro CAVALCANTE, M. C. B. Sociolinguística. In: Faria, E.M.B. de; Cavalcante, M. C. B.. (Org.). Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas. V. 3. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2011, v. 3, p. 239-81.

Figura 01: Vídeo sobre o coronavírus em Libras – INES<sup>30</sup>.



Fonte: Canal INES DDHCT no *YouTube*.

O segundo vídeo, postado no dia 18 de março de 2020, apresenta um intérprete que utiliza a Libras para traduzir o aviso do Ministério da Saúde sobre o coronavírus, visando informar à comunidade surda sobre a pandemia, isto ocorreu após notarem a falta de informações para os surdos. Apesar das informações serem voltadas para todo o público, é notório que o foco dos vídeos é guiado para o conhecimento informativo da comunidade surda (metafunções ideacional e interpessoal). Uma crítica que fazemos ecoar é que só foi publicado após observações sobre a escassez de dados para os surdos. Há informações de como lavar as mãos adequadamente; de como espirrar corretamente, protegendo com os braços, etc.

É necessário investir no empoderamento de grupos vulneráveis, este é um compromisso forte da ACD. E sabemos que a informação é essencial para este empoderamento social, pois o conhecimento é capaz de aumentar a consciência social e crítica pela via da linguagem (Cf. MELO, 2018).

Figura 2: Vídeo de informações sobre o coronavírus em Libras – INES.



Fonte: Canal INES DDHCT no *YouTube*.

<sup>30</sup> Consideramos todas as imagens da pesquisa como pública, pois foram veiculadas no canal da instituição, com livre acesso.

O vídeo traz aviso do Ministério da Saúde:

Figura 03: aviso do Ministério da Saúde.



Fonte: Canal INES DDHCT no *YouTube*.

Logo após apresentar estas orientações escrita do ministério da saúde, o intérprete foi passando ponto a ponto.

O terceiro vídeo, postado no dia 23 de maio de 2020, apresenta um intérprete que utiliza a Libras de uma forma dinâmica, com uma brincadeira, para alertar as pessoas surdas da importância do isolamento social durante a pandemia da Covid-19, focando, assim, em duas metafunções, a ideacional (visão do mundo pandêmico) e a interpessoal (a interação). A forma dinâmica do intérprete ressalta a importância da interação com os surdos (metafunção interpessoal) a fim de amenizar o período de stress emocional que a pandemia trouxe.

Figura 4: Vídeo com brincadeira educativa sobre o coronavírus em Libras.



Fonte: Canal Educação de Surdos – DEBASI – INES no *YouTube*<sup>31</sup>.

Com isso, apesar das datas estarem atrasadas com relação as informações já conhecidas por ouvintes sobre o vírus, o INES publicou seu primeiro vídeo antes do período selecionado para análise, mostrando o

<sup>31</sup> O vídeo não está mais disponível no *YouTube*.

interesse da instituição em incluir a comunidade surda. Além disso, seu *site* oficial possui uma área de acessibilidade, reunindo informações sobre a Covid-19. Ainda assim, através de uma análise e reflexão com base na ACD, é possível ver que a população surda ficou em um estado de vulnerabilidade ainda maior que a maioria da população, necessitando de mais representações que garantam a informação para essa comunidade invisibilizada durante a pandemia.

A situação dos surdos se configurou muito grave durante o período pandêmico. Para reforçar esta opinião trazemos a renomada professora surda Sueli Segala, que em *live*<sup>32</sup>, descreve o contexto caótico: os surdos não entenderam o uso da máscara, questionando se era moda; sentiram-se presos em casa, pois os pais não se comunicavam em Libras para explicar a situação; não sabia de quem estava partindo a ordem de usar máscara; não entendiam a imagem de uma bolinha cheia de antenas.

## **5.2. Federação nacional de educação e integração dos surdos (feneis)**

Na busca para atender a pesquisa, não foi encontrado nenhum vídeo na plataforma do *YouTube*. Através das redes sociais da instituição, foi enviado e-mails e uma mensagem de texto na plataforma *WhatsApp*, solicitando informação sobre os vídeos para a comunidade surda. Foi respondido que não foi divulgado nenhum vídeo sobre a Covid-19 e que eles não têm conhecimento de nenhuma outra plataforma (*Facebook*, *Site* oficial, *Youtube*, *Instagram*, entre outras) que tenha sido feita a publicação (Vide anexo 01).

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é uma organização criada visando representar todas as necessidades e interesses das pessoas surdas no Brasil. De acordo com os valores da FENEIS, está inserida a inclusão e a responsabilidade social (Cf. CRISTIANO, 2018).

Sendo assim, em uma análise crítica geral, unindo a ACD e os estudos surdos, nota-se a gravidade dessa instituição não ter agido em prol da informação da comunidade surda, visto que seu principal objetivo é

---

<sup>32</sup> Para entender todo o contexto, acesse: LIMA, Luiza Valdevino; SEGALA, Sueli Ramalho. Falar sobre inclusão sem mim é excluir-me do processo: o olhar da pessoa surda. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=7qBq3mRKcn0>, acesso em: 04 de out de 2022. Tópico em pauta, entre os minutos: 29:34 – 34:40.



garantir com que os surdos tenham seus direitos reconhecidos e qualidade de vida, além da propagação do conhecimento para e sobre a população surda, indo de encontro a seus valores afirmados desde a sua fundação.

## **6. Conclusões**

Diante do contexto, a Análise Crítica do Discurso tem a função de analisar o significado do discurso, compreendendo o que está sendo passado e verificando a posição de vulnerabilidade do sujeito principal, trazendo visibilidade a sua situação.

Os surdos, desde a Antiguidade, foram excluídos do restante da sociedade e esquecidos, trazendo esse afastamento até a atualidade, com a falta de informações sobre as situações mundiais para a comunidade. Esse esquecimento pode ser apontado, infelizmente, até mesmo por instituições voltadas para a integração da população surda, como a FENEIS, que não repassou informações sobre a pandemia da Covid-19.

Numa sinopse, a pesquisa pode apresentar que, apesar das informações passadas pelos intérpretes, representando as instituições, e da busca para a informação dos surdos, ainda houve um atraso no momento em que esses vídeos foram divulgados, deixando a comunidade surda desamparada por um certo período. Com isso, é notória a necessidade de lutar cada vez mais para que a população surda não seja esquecida e, com essa pesquisa, espera-se que gere uma reflexão sobre a situação apresentada, para garantir a inclusão e visibilidade dos sujeitos surdos na sociedade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARVALHO, M; NASCIMENTO, M; GARCIA, J. História e Memória da Deficiência Auditiva no Brasil. *Revista de Psicologia*, v. 9, 2015.

COELHO, L; FRASSON, A; SCHUBERT, S; KUHN, T. Lutas e resistências dos movimentos sociais dos surdos pela garantia da educação de qualidade. *Revista Arqueiro*. 2018. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1100/1020>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CRISTIANO, A. *FENEIS*. 2018. Disponível em: <https://www.libras.com.br/feneis>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CUNHA, M; SOUZA, M. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez. 2011.

GOUVEIA, C. *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Rio de Janeiro: Matruga. 2009.

MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 40 (3): p. 1335-46, set-dez 2011.

\_\_\_\_\_. Histórico da análise do discurso crítica. In: BATISTA JR, J.R.L.; SATO, D.T.B.; MELO, I.F. (Orgs). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1. ed. São Paulo: Editora, 2018.

OLIVEIRA, D. M; OLIVEIRA, D. M. M. Análise crítica do discurso: perspectiva crítica de investigação da linguagem em relação com as mudanças sociais e culturais. In: VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe, set 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9898/13/12.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

OLIVEIRA, Q; FIGUEIREDO, F. Educação dos surdos no Brasil: Um percurso histórico e novas perspectivas. *Revista Sinalizar*, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544/24803>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEDROSA, C. E. F. *Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem*. 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

RODRIGUES (Brasil), J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. In: Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos, 2019. *Revista História da Educação*, e93873. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/93873>.

SANTOS, G; BARBOSA, T. *A acessibilidade de alunos com surdez no ensino superior, durante a pandemia da Covid-19*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2356/1/Glianny%20e%20Tatiele%20TCC%202021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, A. *Sobre a pandemia do Covid-19 em Sergipe*. Universidade Federal de Sergipe: Departamento de Física, 2020. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, J. P. Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Curso de Línguas Estrangeiras e

Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 212f. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2882/1/2007\\_JacymaraPaivaJdeSouza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2882/1/2007_JacymaraPaivaJdeSouza.pdf). Acesso em: 3 jul 2022.

STROBEL, K. *História da educação de surdos*. UFSC. 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

Outras fontes:

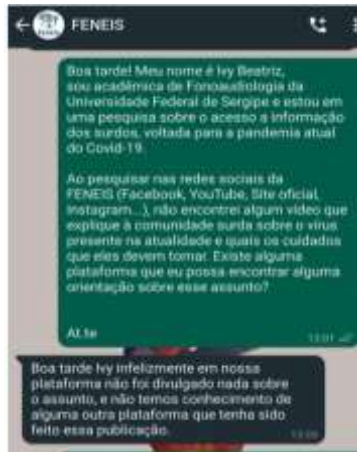
FENEIS. *O que é FENEIS?*. 2021. Disponível em: <https://feneis.org.br/o-que-e/>. Acesso em 01 jul 2022.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. *Histórico da Pandemia do Covid-19*. Brasília-DF; 2021.

PORTAL UFS. *UFS recebe alunos na retomada das aulas presenciais com programação especial*. 2022. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/68961-ufs-recepciona-alunos-na-retomada-das-aulas-presenciais-com-programacao-especial>. Acesso em: 01 jul. 2022.

ANEXO

Anexo 01: comunicação com a FENEIS.



**ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ EM UM PRONUNCIAMENTO  
DE JAIR BOLSONARO SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19**

*Josiele da Costa Santos* (UNEB)

[jcjosiele@gmail.com](mailto:jcjosiele@gmail.com)

*Celso Kallarrari* (UNEB)

[ckallarrari@uneb.br](mailto:ckallarrari@uneb.br)

**RESUMO**

No ano de 2020, o Brasil registrou o seu primeiro caso de Coronavírus. A ocorrência colocou a população em estado de alerta. Nesse cenário, o posicionamento dos governantes tornou-se imprescindível para que medidas de proteção e contenção fossem tomadas, objetivando preservar a saúde e a economia dos brasileiros. Contudo, o presidente, Jair Messias Bolsonaro (PL), foi bastante criticado por suas declarações. Neste estudo, buscou-se analisar o pronunciamento feito por ele no dia 24 de março de 2020, o qual gerou inúmeras críticas de seus opositores. A análise teve como objetivo principal: verificar as estratégias de produção da Polidez utilizadas pelo governante para preservação da face. Como objetivos específicos foram elencados: i) compreender o Princípio da Polidez e suas estratégias; ii) analisar a influência do contexto na interpretação das estratégias de produção; iii) identificar as intenções comunicativas das estratégias de Polidez utilizadas pelo presidente. As discussões partiram do modelo proposto por Brown e Levinson (1987), tendo em vista as traduções e interpretações de Aguiar (2017) e Barros Filho (2019). Em síntese, o estudo demonstrou o uso de estratégias de Polidez Positiva e Encobertamento. Por meio da primeira, o presidente buscou criar uma imagem social positiva, ainda que, por vezes, suas falas contrastassem com o cenário vivenciado. Quanto à segunda, permitiu que Bolsonaro levasse o ouvinte a subentender seus enunciados e a fazer suas próprias implicaturas.

**Palavras-chave:**

**Bolsonaro. Polidez. Covid-19.**

**ABSTRACT**

In 2020, Brazil recorded its first case of coronavirus. The incident put the population on alert. In this scenario, the positioning of the rulers has become essential for protection and containment measures to be taken to preserve the health and economy of Brazilians. However, President Jair Messias Bolsonaro (PL) was heavily criticized for his statements. In this study, we sought to analyze the statement made by him on March 24, 2020, which generated numerous criticisms from his opponents. The analysis had as main objective: to verify the Polidez production strategies used by the ruler to preserve the face. As specific objectives, the following were listed: i) understand the Politeness Principle and its strategies; ii) analyze the influence of the context in the interpretation of production strategies; iii) identify the communicative intentions of the Politeness strategies used by the president. The discussions started from the model proposed by Brown and Levinson (1987), in view of the translations and interpretations of Aguiar (2017) and Barros Filho (2019). In summary, the study demonstrated the use of Positive Politeness and Concealment strategies. Through the first, the president

sought to create a positive social image, even though, at times, his speeches contrasted with the experienced scenario. As for the second, it allowed Bolsonaro to lead the listener to imply its utterances and to make its own implicatures.

**Keywords:**

**Bolsonaro. Politeness. Covid-19.**

## **1. Introdução**

Em dezembro de 2019, a população mundial voltou seus olhos para Wuhan, na China, onde se iniciava uma epidemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. O vírus rapidamente se espalhou pelo mundo, fazendo com que o status fosse alterado, de epidemia para pandemia. Os alertas eram para as medidas de prevenção, apontadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e para os pronunciamentos dos governantes ao redor do mundo, uma vez que eram responsáveis por manter o bem-estar da população, por intermédio de medidas protetivas<sup>33</sup>.

O SARS-CoV-2, também chamado de coronavírus e, ainda, de Covid-19<sup>34</sup>, chegou ao Brasil em 26 de fevereiro, 2020 (Cf. OLIVEIRA; DRESCH, 2021). Desde então, chamaram a atenção as falas do presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal – PL) que, para muitos integrantes da população, iam em desencontro com as medidas adotadas por demais presidentes. O presidente do Brasil se destacou por falas e comportamentos que destoavam das recomendações da OMS e que levantaram questionamentos, uma vez que teceu comentários sobre o uso obrigatório de máscaras, medidas de isolamento e fechamento do comércio.

No dia 24 de maio de 2020, Bolsonaro fez um pronunciamento em rede nacional, utilizando-se de termos como “gripezinha” e “resfriadinho” para se referir à Covid-19, em referência a uma fala do médico Drauzio Varella. Em vídeo publicado em janeiro de 2020, Varella usou o termo “resfriadinho” ao explicar que o SARS-CoV-2 não evoluía de forma grave na maioria dos infectados, assim, não teria potencial para causar uma catástrofe, o que foi desmentido pelos acontecimentos se-

---

<sup>33</sup> INSTITUTO BUTANTAN. Como surgiu o novo coronavírus? Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem. In: *Instituto Butantan*. [São Paulo-SP], Instituto Butantan, 2022. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>. Acesso em: 22 jul. 2022.

<sup>34</sup> Faz-se necessário lembrar que a maioria confunde o vírus Sars-Cov-2 (coronavírus) com a doença Covid-19.

guintes. Bolsonaro também fez comentários acerca dos riscos que o isolamento poderia gerar ao setor econômico e tentou acalmar a população quanto ao “pânico” gerado pelo vírus e, segundo ele, insuflado pela mídia.

Diante do exposto, através deste trabalho, buscar-se-á analisar o pronunciamento em questão, tendo em vista o Princípio da Polidez (PP), de Brown e Levinson (1987). Para tal, foi traçado o seguinte objetivo geral: verificar as estratégias de produção da Polidez utilizadas pelo presidente Jair Bolsonaro (PL) para preservação da face. Quanto aos objetivos específicos, foram elencados: i) compreender o Princípio da Polidez e suas estratégias; ii) analisar a influência do contexto na interpretação das estratégias de produção; iii) identificar as intenções comunicativas das estratégias de Polidez utilizadas pelo presidente. Em princípio, levando em consideração a figura de poder, que o cargo de presidente da República exerce, espera-se que o comportamento linguístico se dê de forma a evitar conflitos, objetivando a construção de uma imagem social positiva, principalmente, tendo em vista que o discurso em estudo foi proferido em rede nacional e teve como mote um grave problema de saúde pública.

No entanto, o mesmo pronunciamento gerou comentários questionadores, por essa razão, justifica-se a análise do mesmo, com o intuito de observar o comportamento linguístico de Bolsonaro, verificando se, ao se comunicar, o presidente adotou estratégias de proteção da face, dele e do outro, estabelecendo, assim, uma comunicação harmoniosa.

Considerando os objetivos traçados, na primeira seção deste artigo serão apresentadas discussões, acerca do conceito de Polidez, no âmbito da Pragmática; em sequência, as teorias serão mobilizadas para análise do pronunciamento em questão. Por fim, serão apresentadas as conclusões obtidas por meio deste estudo.

## **2. A noção de polidez para a pragmática**

Em âmbito geral, ao tratar de polidez, remete-se à normas de boa conduta, que conferem ao indivíduo uma boa imagem social. Proferir saudações, como “bom dia” e “boa noite”, dizer “com licença” e “por favor” se inserem nesse contexto. Dessa maneira, polidez é sinônimo de cortesia, normas de bons costumes. No entanto, no âmbito da Pragmática, Polidez diz respeito a estratégias linguísticas, através das quais o falante realiza propósitos em relação ao outro, com o objetivo de construir

uma imagem positiva a respeito de si ou do outro. Além disso, na Pragmática, a Polidez é um mecanismo que contribui para manter o caráter harmonioso de uma interação verbal.

Com base em Escandell Vidal (1995), Aguiar (2017) diz:

O termo polidez foi adotado pelos estudos pragmáticos e sociolinguísticos focados nas interações verbais para se referir aos comportamentos que buscam promover a harmonia em tais interações. Assim, passou a ser entendido como fruto da necessidade que o homem tem de manter o equilíbrio em suas interações interpessoais, tendo como manifestação um conjunto de estratégias linguísticas de que lança mão o falante, com o objetivo de evitar ou reduzir ao mínimo o conflito com seu interlocutor, quando os interesses não são coincidentes. (AGUIAR, 2017, p. 44-5)

Diante do exposto, entende-se que, para os estudos linguísticos, a Polidez compreende um conjunto de estratégias que visam manter a harmonia, em uma comunicação verbal, ou seja, o comportamento linguístico exigido para que se consiga estabelecer ou manter uma comunicação harmoniosa.

Em outras palavras, o termo polidez apresenta-se para muitos estudiosos como uma importante estratégia no processo interacional, ou seja, antes de se iniciar uma conversação ou contrato conversacional o participante toma conhecimento de seus direitos e obrigações no ato comunicativo que, por sua vez, demonstra-se polido e dinâmico. Por essa razão, a polidez é uma condição ou comportamento esperado de acordo com o contrato conversacional. Por outro lado, a impolidez, considerada uma transgressão à norma conversacional, é o oposto da polidez, uma vez que estase apresenta como uma “tentativa de amenizar as ameaças potenciais à face”, aquela “constitui-se de estratégias de ameaça à face intencionalmente gratuitas e polêmicas” (GOULART; COELHO, p. 6, 2022).

Conforme Barros Filho (2019), a Pragmática e também a Sociolinguística Interacional são campos da Linguística, através dos quais o Princípio da Polidez tem sido estudado. No entanto, foi na Pragmática que surgiram as primeiras reflexões. Estudiosos como Lakoff (1973) e Leech (1983) buscaram apresentar modelos teóricos para o estudo do conceito, contudo, as discussões apresentadas por Brown e Levinson (1987) costumam ser as mais utilizadas pelos pesquisadores do tema, como observa Aguiar (2017).

Em continuidade, Aguiar (2017) afirma que Brown e Levinson (1987) formularam suas propostas, tendo como base o Princípio da Coo-

peração (PCO) de Grice (1982) e as discussões de Goffman (1967) a respeito da face. Assim, Grice (1982), citado por Aguiar (2017), postula que o uso da linguagem tem como objetivo essencial a comunicação. Sob esse olhar,

[...] a conversação é regida por uma lógica e as interações são esforços cooperativos, ou seja, quando as pessoas interagem verbalmente e objetivam uma comunicação eficiente, cooperam umas com as outras, a fim de que a interação aconteça da melhor forma possível. (AGUIAR, 2017, p. 46)

A partir do PCO, Grice (1982) apresentou quatro máximas conversacionais, são elas: “Máxima da Quantidade – diga somente o necessário; Máxima da Qualidade – seja sincero; Máxima da Relação – seja relevante; Máxima de Modo – seja claro” (AGUIAR, 2017, p. 46). No entanto, Brown e Levinson (1987) ressaltaram que, em uma interação conversacional cotidiana, as máximas de Grice nem sempre serão respeitadas, uma vez que a comunicação tende a não ser tão eficiente quanto propõe o autor. Para explicar essa observação, os autores mencionaram Goffman (1967) e sua teoria da imagem social. Goffman (1967) discute que, ao longo de suas interações, as pessoas preocupam-se com a imagem que criam de si e do outro. Nesse sentido, as interações oferecem riscos à preservação da face, fazendo com que o indivíduo busque meios para preservá-la.

Assim, Goffman (1967), segundo Aguiar (2017), define face como

[...] o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si por meio daquilo que os outros presumem ser a linha, ou padrão de comportamento, assumido por ela durante um determinado contato. Ou seja, face é a imagem da pessoa delineada por meio de atributos sociais aprovados. (GOFFMAN, 1967, p. 5 apud AGUIAR. 2017, p. 51)

Entende-se que, ao interagir com seus semelhantes, os seres humanos buscam construir uma representação positiva de si e tendem buscar a manutenção dessa imagem em interações futuras. É nesse sentido que, segundo Aguiar (2017), Brown e Levinson (1987) questionaram o PCO de Grice (1982), pois, segundo estes autores, ao se comunicarem, os indivíduos levariam em conta dois desejos básicos: “o desejo de ser apreciado” e “o desejo de não ter suas ações impedidas” (AGUIAR, 2017, p. 52-3), fatores estes que poderiam levar os falantes a não seguirem as máximas propostas por Grice (1982), pois a busca pela Polidez tenderia levar o sujeito a desviar-se de tais máximas.



Aguiar (2017), além de Barros Filho (2019), discorre que, para Brown e Levinson (1987), a Polidez é composta de dois princípios básicos: racionalidade e face. Como dito, as interações provocam ameaças a face, tais ameaças levam ao uso da Polidez como estratégia para evitar conflitos, o que pressupõe o princípio da racionalidade como um meio de evitar danos à imagem social. A racionalidade é a “aplicação de um modo específico de raciocínio que garante inferências a partir de fins ou metas que irão satisfazer esses fins”, enquanto a face é “a necessidade de não ser impedida ou limitada, e a necessidade de obter aprovação em alguns sentidos” (BROWN; LEVISON, 1987, p. 58 *apud* AGUIAR, 2017, p. 53).

Para Brown e Levinson (1987 *apud* KALLARRARI, 2022), a imagem pública é vista como um conjunto de desejos que formam parte das suposições compartilhadas pelos membros de uma sociedade uma vez que todos sabem que é isso ao que todos aspiram. Estes autores dividiram a noção de face em i) positiva – relaciona-se à autoimagem, ao desejo de ser apreciado, bem-visto, aprovado; e ii) negativa – compreende a autopreservação, a necessidade de não ser limitado, de que não lhe sejam apresentadas imposições, diz respeito ao desejo de ser livre. Os atos que ameaçam a face são chamados de Face Threatening Acts (FTAs), esses atos foram distribuídos conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1: Atos que ameaçam a face.

	Atos que ameaçam a Face Positiva	Atos que ameaçam a Face Negativa
Afetam o ouvinte	i) Atos que colocam em perigo sua autoestima, denotam menosprezo ou falta de cooperação do locutor, por exemplo: desaprovar, criticar, queixar-se, insultar, etc. ii) Abordagem de temas polêmicos ou constrangedores para o ouvinte.	i) Atos que violam seu território, p.e, perguntas indiscretas. ii) Atos diretivos, como: ordenar, pedir, ameaçar, etc. iii) Fazer ofertas, prometer, elogiar.
Afetam o falante	i) Atos autodepreciativos, como: pedir desculpas, confessar culpa, aceitar elogios, autocriticar-se, etc.	i) Atos que atingem seu território, como agradecer, aceitar agradecimentos ou pedidos de desculpas, etc.

Fonte: Brown e Levinson (1987 [1978] *apud* AGUIAR, 2017, p. 54).

Vê-se que a teoria de Brown e Levinson (*Apud* AGUIAR, 2017) pauta-se na concepção de imagem social, tendo a Polidez como um conjunto de estratégias comunicativas, que minimizam os riscos a face, uma

vez que todo ato de fala oferece risco a imagem social do indivíduo. Barros Filho (2019) faz esclarecimentos sobre a utilização do termo “estratégia”. Segundo o autor, a primeira edição da obra *Politeness*, recebeu críticas direcionadas ao uso desse vocábulo, pois seu uso levaria a entender que a escolha seria sempre consciente. Na edição publicada em 1987, os autores reconheceram o problema quanto ao termo, todavia, ressaltaram que “a ideia de estratégia abarca tanto as escolhas conscientes dos falantes para atingir seus objetivos quanto às expressões linguísticas já cristalizadas e automatizadas (rotinas)” (BARROS FILHO, 2019, p. 70).

Brown e Levinson, segundo Barros Filho (2019), distribuíram as estratégias em dois grupos: super estratégias e estratégias de produção. Conforme Barros Filho (2019), as superestratégias podem ser entendidas como macroestratégias que orientam as escolhas dos falantes. Enquanto as estratégias de produção são as escolhas efetivas, os mecanismos de realização da super estratégia. Brown e Levinson (*Apud* BARROS FILHO, 2019) demonstram que o falante pode escolher fazer uso dos FTAs ou não, ao escolher realizar um FTA, poderá fazê-lo abertamente ou encobertamente, por meio de estratégias que ofereçam menor ameaça à face. O esquema também mostra a Polidez positiva (2) e a Polidez negativa (3), compreende-se que a primeira se direciona à face positiva, buscando mantê-la; enquanto a segunda, volta-se à face negativa, também objetiva preservá-la. A estratégia (1) demonstra que o interlocutor pode fazer uso do FTA abertamente e sem nenhuma estratégia reparadora, o que acarretará menor risco de perda da face; no entanto, também pode escolher fazê-lo de maneira encoberta (4), indireta, o que gerará maior risco à face.

A partir das noções de Polidez positiva, Polidez negativa e estratégias encobertas, Brown e Levinson (1987 [1978] *apud* AGUIAR, 2017) apresentaram as estratégias, organizadas no Quadro 3:

Quadro 3: Estratégias de Polidez.

Estratégias de Polidez Positiva	Estratégias de Polidez Negativa (EPN)	Estratégias Encobertas
1. Perceba o outro. Mostre-se interessado por seus desejos e necessidades; 2. exagere (o interesse e a simpatia pelo outro); 3. intensifique o interesse pelo outro; 4. use marcadores de	1. Seja convencionalmente indireto (pedido em forma de pergunta); 2. questione, atenuie (futuro do pretérito: “poderia”); 3. seja pessimista; 4. minimize a imposição; 5. mostre deferência (“Senhor”, “por gentileza”);	1. Faça insinuações; 2. dê pistas de associação; 3. pressuponha; 4. diminua a importância; 5. exagere, aumente a importância; 6. use tautologias; 7. use contradições; 8. seja irônico;

<p>identidade de grupo (“Amor”); 5. procure acordo; 6. evite desacordo; 7. pressuponha, declare pontos em comum; 8. faça piadas, brinque; 9. explicita e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro; 10. ofereça, proponha; 11. seja otimista; 12. inclua ambos, o ouvinte e o falante, na atividade (“para nós”); 13. dê ou peça razões ou explicações; 14. Suponha ou explicita reciprocidade. 15. Dê presentes ao ouvinte (bens, simpatia, cooperação).</p>	<p>6. peça desculpas; 7. impessoalize o falante e o ouvinte. Evite os pronomes “eu” e “você”; 8. declare o FTA como uma regra geral; 9. nominalize; 10. mostre abertamente que está assumindo um débito (de agradecimento) com o interlocutor.</p>	<p>9. use metáforas; 10. faça perguntas retóricas; 11. seja ambíguo; 12. seja vago; 13. generalize; 14, desloque o ouvinte e 15. seja incompleto, use e-lipse.</p>
--	--	--

Fonte: Brown e Levinson (1987 [1978] apud AGUIAR, 2017, p. 56)

Como dito anteriormente, a Polidez positiva busca representar ou encenar a face positiva do interlocutor. Ao observar o Quadro 3, é possível notar que a parte 1, das estratégias de Polidez positiva, enfatiza a relação com o outro, o interlocutor deve preocupar-se com seu ouvinte, interessar-se por seus desejos e agir de maneira cooperativa. Em sequência, as estratégias de Polidez negativa dedicam-se a preservar a face negativa do interlocutor, através dessas, o falante se comunica de maneira a evitar que seja limitado, proibido, cerceado. Por fim, “as estratégias encobertas permitem que o locutor realize o FTA sem se responsabilizar por ele, uma vez que abre espaço para o interlocutor decidir como interpretar o ato de fala” (AGUIAR, 2017, p. 57).

Brown e Levinson, segundo Aguiar (2017), também levam em conta os fatores sociais, pois, segundo os autores, podem orientar as estratégias de Polidez adotadas. De acordo com Aguiar (2017), estas variáveis são expressas pelos autores por meio da fórmula:  $W_x = D (F, O) + P (F, O) + R_x$ . (W) indica o trabalho de face necessário; (x) é o FTA; (D) diz respeito à distância social existente entre o falante (F) e o ouvinte (O); (P) representa a relação de poder entre o ouvinte (O) e o falante (F); por fim, (R) diz respeito ao grau de imposição do FTA.

### 3. Análise das estratégias de Polidez

Com base nos pressupostos teóricos discutidos na seção anterior, analisar-se-á o pronunciamento feito por Bolsonaro, no dia 24 de março de 2020, quando este tratava sobre a pandemia da Covid-19. O primeiro pronunciamento feito pelo presidente ocorreu em 09 de março de 2020, quando o Brasil contava com 25 casos confirmados e 930 casos suspeitos, conforme dados do Sanar Saúde (2020). Esses dados foram inicialmente buscados no *site* do Ministério da Saúde, nele, as chamadas ressaltam o quantitativo de pessoas curadas. O primeiro registro é datado do dia 15 de julho de 2020 e o último, do dia 21 de julho de 2022. Assim, não foram encontrados dados sobre o dia 09 de março de 2020.

Ainda que o primeiro pronunciamento tenha ocorrido em 09 de março de 2020, este trabalho terá como foco o pronunciamento do dia 24 de março, do mesmo ano. Neste, Bolsonaro reafirmou, em rede nacional, seu posicionamento quanto às medidas adotadas pelos governos estaduais, criticou a ideia de *lockdown* e ironizou a imprensa, acusando-a de fomentar a histeria e o caos. Ademais, o presidente apelidou o vírus causador da pandemia de “gripezinha” o que foi amplamente questionado, embora o tenha feito ironizando o médico oncologista Drauzio Varella.

Outra fala que gerou discussão foi a menção da Cloroquina, um medicamento utilizado para tratar Malária, citado pelo presidente como um possível fármaco, a ser utilizado no tratamento do coronavírus. O presidente ainda apontou que o vírus em questão tende a acometer idosos e que menores de 40 anos, saudáveis, não precisariam temê-lo. Diante da quantidade de polêmicas geradas, a partir desse pronunciamento, optou-se pela análise do mesmo. O texto a ser analisado foi encontrado em vídeo, no canal da *BBC News Brasil*, a íntegra do discurso proferido está disponível em anexo.

Segundo Aguiar (2017), para Brown e Levinson (1987) qualquer ato de fala é um risco à face, assim, ao se comunicarem as pessoas tendem a fazer escolhas de maneira a realizar uma interação harmoniosa, que minimize os danos à face e construam uma imagem social positiva. Entendendo o risco que o ato comunicativo representa, o falante poderá optar por realizar o FTA ou não; ao escolher efetuar o FTA, poderá fazê-lo abertamente (*on record*) ou encobertamente (*off record*). Ao executar o FTA de maneira encoberta, o interactante usa a língua de modo subjetivo, deixando informações subentendidas.

Na maioria das vezes, Bolsonaro se expressou abertamente. Contudo, é interessante observar as seguintes passagens:

**Excerto 1:** *Grande parte dos meios de comunicação foram na contramão. Espalharam exatamente a sensação de pavor, tendo como carro chefe o anúncio de um grande número de vítimas na Itália, um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. Um cenário perfeito, potencializado pela mídia, para que uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso país.*

**Excerto 2:** *No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão.*

No Excerto 1, ao utilizar a expressão “grande parte dos meios de comunicação”, Bolsonaro encoberta, não diz explicitamente quem seriam esses meios de comunicação. No outro destaque, ao flexionar o verbo na terceira pessoa do plural, indetermina, mais uma vez, como forma de ocultar os nomes específicos daqueles a quem se refere. Através do Encobertamento, acusa seu alvo de potencializar a histeria.

Em um estudo sobre a impolidez em entrevistas concedidas por Bolsonaro, Valenzuela (2021) apontou, com base em dados da Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ) que, somente em outubro de 2020, o governante cometeu 299 ataques à imprensa, sendo 38 direcionados a profissionais específicos. Os comentários foram feitos ao vivo, através das redes sociais do presidente, por meio de jornais, revistas, TV e até em redes sociais da imprensa. Através do Excerto 1, vê-se, mais uma vez, acusações direcionadas aos veículos de comunicação. Conforme as estratégias de Brown e Levinson (1987 [1978] *apud* AGUIAR, 2017), é possível dizer que o presidente faz uso de insinuações, associações e generalizações, estratégias comuns ao Encobertamento.

Por sua vez, no Excerto 2, o interactante realiza a mesma estratégia. O presidente minimiza a Covid-19 chamando-a de “gripezinha” ou “resfriadinho”, no entanto, direciona a responsabilidade de sua fala “àquele conhecido médico, daquela conhecida televisão”, objetiva denegrir a face do outro, retirando de si a responsabilidade da minimização. Ao fazer isso, Bolsonaro minimiza a doença, ao mesmo tempo, aumenta a

importância da minimização, se for considerado que ela advém da fala de um médico.

A afirmação feita pelo presidente se relaciona a uma entrevista concedida por Drauzio Varella, em 30 de janeiro de 2020, na ocasião, o médico citou que o coronavírus não teria o poder de causar uma catástrofe, uma vez que não evoluiria de maneira grave, em todos os infectados. Neste, o médico usou a palavra “resfriadinho” para se referir à doença<sup>35</sup>. Posteriormente, Varella gravou um vídeo destacando a irresponsabilidade de minimizar o vírus e ressaltando que não deve vê-lo como uma “gripezinha” (Cf. VARELA, 2020).

Outro ponto importante a ser destacado é a relação entre o médico e a Rede Globo, o oncologista costumeiramente participa de quadros e programas da emissora. Ladeira (2020) chama a atenção para o fato de que o presidente tem aparecido mais amigavelmente em canais como Rede Record e SBT, chegando a atacar a Globo, com seus comentários, em diferentes ocasiões. Segundo o referido autor, para alguns eleitores de Bolsonaro “a emissora do Jardim Botânico é ‘comunista’ e está a serviço do chamado ‘marxismo cultural’” (LADEIRA, 2020, [n.p.]).

No entanto, o autor discute que a Globo, na verdade, pode ser entendida como neoliberal, tendo, entre os seus, “setores menos reacionários da direita” (LADEIRA, 2020, [n.p.]). Ladeira também aponta que, até aquele momento, a Globo criticava mais enfaticamente a fala de alguns representantes do governo como Damares Alves, ex-ministra dos Direitos Humanos, e Abraham Weintraub, ex-ministro da Educação, que se destacavam por seus excessos. Contudo, o então ministro da Justiça, Sérgio Moro, não recebia o mesmo tratamento que os anteriores. Retomando as estratégias de Polidez observadas no Excerto 2, é possível dizer que demonstram diminuição da importância, aumento da importância e ironia, características do Encobertamento. Através dessa estratégia, Bolsonaro deixa implícitas opiniões a respeito do médico em questão e também da emissora, a qual ele representa.

Nos parágrafos 1 e 2 de sua comunicação, como em sua maioria, o presidente fala abertamente:

---

<sup>35</sup> Relembre: Drauzio Varella já chamou Covid-19 de ‘resfriadinho’. [S.l.]: [s.n.], 2020. 1 vídeo (3m46s). Publicado pelo canal *Os pingos nos Is*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fu51hbO9fSc>. Acesso em: 12 ago. 2022.

**Excerto 3:** *Desde quando resgatamos nossos irmãos em Wuhan, na China, em uma operação coordenada pelos ministérios da Defesa e das Relações Exteriores, surgiu para nós um sinal amarelo. Começamos a nos preparar para enfrentar o Coronavírus, pois sabíamos que mais cedo ou mais tarde ele chegaria ao Brasil. Nosso Ministro da Saúde reuniu-se com quase todos os Secretários de Saúde dos estados para que o planejamento estratégico de combate ao vírus fosse construído e, desde então, o doutor Henrique Mandetta vem desempenhando um excelente trabalho de esclarecimento e preparação do SUS para atendimento de possíveis vítimas. Mas, o que tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria. E, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para salvar vidas e evitar o desemprego em massa. Assim fizemos, quase contra tudo e contra todos.*

No Excerto 3, Bolsonaro faz uso da super estratégia de Polidez positiva, que realiza a manutenção da face positiva do falante. Os destaques: “resgatamos nossos irmãos”, “começamos a nos preparar”, “sabíamos”, “tínhamos que conter” e “fizemos”, possuem verbos e/ou pronomes escritos na 1ª pessoa do plural. Dessa maneira, inclui o ouvinte e o falante na mesma atividade, o presidente expande àqueles que compõem o seu governo e também ao povo suas ações, uma estratégia de produção da Polidez positiva.

Já os destaques: “Ministérios da Defesa e das Relações Exteriores”, “Ministro da Saúde”, “Secretários de Saúde” e “doutor Henrique Mandetta”, apresentam-se como marcadores de identidade. Bolsonaro valoriza, inclui e identifica o outro de forma positiva. O uso de marcadores de identidade são estratégias de produção da Polidez positiva. Por fim, o presidente demonstra interesse pelas necessidades do outro, ao dizer que a preparação do SUS visa possíveis necessidades dos brasileiros. Mais uma vez, faz uso da Polidez positiva.

Além da Polidez positiva, Bolsonaro também faz uso da Polidez negativa. No fragmento que diz “doutor Henrique Mandetta”, o presidente demonstra deferência, ao usar o termo “doutor” e nominaliza, ao apresentar o nome do ministro. A Polidez negativa é uma super estratégia que busca proteger o território pessoal do falante e também do ouvinte, por meio de um tratamento respeitoso que tem por finalidade a manutenção do desejo de liberdade e não cerceamento.

A seguir, observe o Excerto 4:

**Excerto 4:** *Contudo, percebe-se que, de ontem para hoje, parte da imprensa mudou seu editorial. Pedem calma e tranquilidade. Isso é muito bom. Parabéns, imprensa brasileira. É essencial que o equilíbrio e a verdade prevaleça, entre nós.*

Novamente, Bolsonaro faz uso de uma estratégia de produção da Polidez positiva, quando inclui o outro na atividade. Volta a usar a super estratégia de Encobertamento, ao utilizar as expressões “parte da imprensa” e “imprensa brasileira”, que criam generalizações. Desta vez, o presidente profere elogios à mídia, parabeniza, propõe cooperação, realizando a Polidez positiva.

**Excerto 5:** *O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde.*

No destaque: “brevemente passará”, Bolsonaro é otimista, realizando uma estratégia de produção da Polidez positiva. Já nos grifos: “Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade.” e “devem abandonar o conceito de terra arrasada”, realiza estratégias de produção da Polidez negativa, Brown e Levinson (*Apud BARROS FILHO, 2019; AGUIAR, 2017*) apontam que realizar imposições é uma maneira de ameaçar a face, pois ao impor o desejo de liberdade tende a ser colocado em risco.

Assim, subentende-se que o interactante fere a face negativa. Porém, os autores também discorrem que o contexto social é um elemento que deve ser considerado ao interpretar algo como polido ou impolido. Bolsonaro ocupa o cargo de presidente do Brasil, assim, ordenações fazem parte de suas atribuições. Quando este diz que os empregos devem ser mantidos, que o sustento das famílias deve ser preservado, parece demonstrar preocupação com o outro, característico da Polidez Positiva. No entanto, no cenário enfrentado pelo mundo naquele momento, a fala expressa um grande dilema, pois as diretrizes da OMS propunham o isolamento e a baixa frequência de pessoas transitando nas ruas, como meio de evitar a propagação do vírus (SARS-CoV-2). Em contrapartida, o posicionamento da maioria dos governantes estaduais e municipais, questionado pelo presidente, estava mais alinhado às indicações do órgão de saúde.



No destaque seguinte, o falante realiza implicaturas, se o risco é apenas para os indivíduos maiores de 60 anos, por que fechar escolas? Por que não trabalhar? Faz uma pergunta retórica e, ainda, minimiza a doença. Tais traços caracterizam o Encobertamento. Por fim, no último destaque, volta a demonstrar preocupação com o outro, ao falar da necessidade de cumprir os protocolos para não gerar riscos aos maiores de 60 anos. Essa fala também poderia ser entendida como estratégia de Polidez positiva, no entanto, similarmente, recai sobre o problema do contexto. Naquele momento, pouco se sabia sobre o coronavírus, assim, não era possível fazer afirmações assertivas, ainda que houvessem indicativos de que pessoas mais velhas evoluíam mais gravemente, não era uma certeza. Além disso, como esse contato seria evitado? Por essa razão, a fala do presidente foi mal recebida.

**Excerto 7:** *Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a comprovação da eficácia da cloroquina no tratamento do Covid-19. Nosso governo tem recebido notícias positivas sobre este remédio fabricado no Brasil e largamente utilizado no combate à malária, lúpus e artrite.*

*Acredito em Deus, que capacitará cientistas e pesquisadores do Brasil e do mundo na cura desta doença.*

No Excerto 7, Bolsonaro é otimista, torna evidente que acredita na cura para o vírus, usa marcadores de identidade e inclui o outro na ação, indícios de Polidez positiva. Todavia, como já dito, não basta considerar o texto, o contexto em que está inserido precisa ser levado em consideração. Em seu discurso, Bolsonaro fala sobre o uso da Cloroquina como possibilidade de tratamento para o coronavírus e menciona que os resultados das pesquisas, a esse respeito têm sido positivos. Corrêa, Vilarinho e Barroso (2020), em um estudo sobre o uso experimental da Cloroquina no tratamento da Covid-19, explicaram que esse medicamento passou a ser utilizado entre os anos de 1930 e 1940, quando o Brasil vivia um surto causado pela Malária.

Conforme os autores referidos, ao longo da Segunda Guerra Mundial, o Brasil precisou enfrentar os danos causados pela Malária e encontrou no quinino, um composto natural, presente na casca de árvores nativas, uma forma de tratamento. Somente em 1947, a Cloroquina e a Hidroxicloroquina, compostos sintéticos, passaram a ser utilizados. Porém, devido à toxicidade do composto e do desenvolvimento de resistên-

cia ao tratamento nos organismos, a OMS passou a indicar ações preventivas e a propor o desenvolvimento de outros medicamentos.

Sobre a Covid-19, os autores afirmam: “Por não existirem evidências de medicação eficaz e específica, o quadro se torna devastador.” e prosseguem: “(...) os resultados preliminares com uso de hidroxicloroquina e cloroquina têm sido desanimadores” (CORRÊA, VILARINHO; BARROSO, 2020, p. 17). Essas evidências fizeram com que a fala de Bolsonaro fosse bastante debatida e criticada pela população. Outro elemento sinalizado pelos autores foi o risco de automedicação, que a colocação do presidente poderia gerar.

Por fim, tem-se o excerto 8, que diz:

**Excerto 8:** *Aproveito para render as minhas homenagens a todos os profissionais de saúde. Médicos, enfermeiros, técnicos e colaboradores que, na linha de frente nos recebem nos hospitais. Nos tratam e nos confortam. Sem pânico ou histeria, como venho falando desde o início, venceremos o vírus e nos orgulharemos de estar vivendo neste novo Brasil, que tem tudo, sim, para ser uma grande Nação. Estamos juntos, cada vez mais unidos, Deus abençoe nossa pátria querida.*

Nesse trecho, o presidente também faz uso de estratégias de produção da Polidez positiva, uma vez que ele é otimista, inclui o outro na ação e faz uso de marcadores de identidade. Ao proferir elogios, protege sua face negativa e ameaça a face negativa do ouvinte, pois o elogio pode possibilitar o cerceamento da liberdade do outro, ao ser elogiado, o indivíduo tende agir buscando não desapontar, por vezes, deixando de agir livremente.

#### 4. Conclusão

Neste estudo, buscou-se compreender o conceito de Polidez, por meio das discussões elaboradas por Brown e Levinson (*Apud* BARROS FILHO, 2019; AGUIAR, 2017), de modo que foi possível perceber que o referido termo não é abordado apenas pela Pragmática, sendo trabalhado também pela Sociolinguística Interacional. No âmbito da Pragmática, refere-se à tentativa do falante (ou interlocutor) de realizar comunicações harmoniosas, bem como de construir uma imagem social positiva da parte de quem enuncia. Ao se comunicar, os indivíduos buscam, a todo o momento, o recurso da Polidez, escolhendo termos e expressões ideais, concatenando os dados que dispõem, buscando chegar a uma imagem ideal de sua pessoa, a fim de evitar conflitos e danos à sua imagem social.

Ainda, compreendeu-se que qualquer ato comunicativo pressupõe um risco para a manutenção da face. Desse modo, no processo comunicativo, o falante pode optar por realizar o FTA ou não, ao fazê-lo, um conjunto de estratégias de produção podem ser adotadas para minimizar possíveis danos à face.

Quanto aos enunciados analisados neste trabalho do pronunciamento de Bolsonaro, verificou-se que o presidente fez uso, principalmente, das super estratégias de Polidez Positiva e Encobertamento. Ao fazer uso da Polidez Positiva, Bolsonaro tentou criar, diante de um clima negativo acerca das discussões relacionadas à Pandemia, uma imagem positiva de si e do outro. No seu pronunciamento, buscou incluir o outro na ação e buscou ser otimista diante de uma realidade incerta e caótica. Sabemos, todavia, que o Princípio da Polidez deve ser analisado tendo em vista o contexto no qual os enunciados são elaborados, de modo que se evidenciou, em determinados momentos, esse otimismo (às vezes, elogios a sua própria pessoa), presente na fala de Bolsonaro, opõe-se às diretrizes da OMS em relação à prevenção e aos cuidados contra a Covid-19.

Seu discurso busca influenciar a população à busca da automedicação e de contaminação, uma vez que seu pronunciamento recorreu às estratégias de Encobertamento, fazendo com que o vírus seja minimizado, apesar de os dados e pesquisas apontarem uma situação de pandemia. De fato, o Encobertamento também é utilizado como uma forma de ataque à face do outro, porém, de modo subjetivo, deixando que o ouvinte faça implicaturas e tire suas próprias conclusões.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Débora Reis. *Estratégias de (im)polidez de presidenciáveis 2014: a acusação como guia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8211/2/DEBORA\\_REIS\\_AGUIAR.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8211/2/DEBORA_REIS_AGUIAR.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

BARROS FILHO, Ricardo Rios. *Avaliações da im(polidez) em interações no Facebook*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32\\_958/1/TESE%20Ricardo%20Rios%20Barreto%20Filho.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32_958/1/TESE%20Ricardo%20Rios%20Barreto%20Filho.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

BROWN, P; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CORRÊA, Marilena Cordeiro Villela; VILARINHO, Luiz; BARROSO, Wanise Borges Gouvea. Controvérsias em torno do uso experimental da cloroquina / hidroxiclороquina contra a Covid-19: “no magicbullet”. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 30(2), p. 1-21, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/b7yZMQVvNT43kpB76hDcFrm/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GOULART, Marcelle Mendes; COELHO, Victoria Wilson da Costa. Face, emoções e (Im)polidez nas conversações em redes: os elementos expressivos como marcadores de tensões e conflitos em interações virtuais. *Cadernos do CNLF*, V. XXIII, N. 03. *Anais do XXIII CNLF*, Textos Completos – Tomo II. Volume Completo, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xxiii\\_cnlf/](http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/). Acesso em: 15 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Kelly; DRESCH, Daniel. Primeiro caso de Covid-19 no Brasil completa um ano – Linha do tempo mostra enfrentamento da pandemia no país. *Agência Brasil*. [S.l.]: Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano>. Acesso em: 22 jul. 2020.

KALLARRARI, Celso. Estratégia de polidez universal de Brown e Levinson. *Apresentação de Power Point*. Disponível: impressa, 2022.

LADEIRA, Francisco Fernandes. *A relação entre Rede Globo e governo Bolsonaro. Observatório da imprensa*. [S.l.]: Observatório da imprensa, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/televisao/a-relacao-entre-rede-globo-e-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

POSSENTI, Sírio. Pragmática na análise do discurso. *Car. Est. Ling.*, (30), p. 71-83, Campinas, Jan./Jun. 1996.

VALENZUELA, Gabriela Viviana Barrueco. *A impolidez no discurso político como encorajamento da violência verbal*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Campus de Três Lagos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4021/1/Disserta%20a7%20a3o\\_Gabriela\\_Final.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4021/1/Disserta%20a7%20a3o_Gabriela_Final.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

Outras fontes:

Assista ao pronunciamento de Jair Bolsonaro sobre crise do coronavírus. [S.l.]: [s.n.], 2020. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zuBs0NVr-70>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SANAR SAÚDE. Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. *Sanar Saúde*. [S.l.]: Sanar Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 15 jul. 2022.

**ESTRATÉGIAS DE REINTERPRETAÇÃO  
EM FANFICS: TRAÇOS DO GÊNERO E O PODER  
RESPONSIVO DO FANDOM**

Vinícius Viana Busatto (UESB)

[busattovini@gmail.com](mailto:busattovini@gmail.com)

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

[marciahelenad@yahoo.com.br](mailto:marciahelenad@yahoo.com.br)

**RESUMO**

As *fanfictions* são histórias de ficção escritas por fãs a partir de produtos artísticos, a exemplo de livros, filmes e séries. Esses textos circulam na *internet*, abrangendo diversas formas de produção. Nesse afã, este artigo objetiva investigar, com base em Jenkins (1992), os elementos de reinterpretação empregados pelos fanfiqueros, bem como deslindar aspectos composicionais do gênero, amparados na teoria bakhtiniana (2016). Diante disso, os resultados obtidos evidenciam que os *ficwriters* manipulam e combinam uma série de estratégias de reinterpretação em suas obras, em quantidades variáveis. Em síntese, esta pesquisa contribui para os estudos acerca de gêneros discursivos e cultura digital.

**Palavras-chave:**

*Fanfiction*. Reinterpretação. Gêneros discursivos.

**ABSTRACT**

Fanfiction are fictional stories written by fans based on artistic products, such as books, movies, and series. These texts circulate on the internet, covering different forms of production. In this eagerness, this article aims to investigate, based on Jenkins (1992), the elements of reinterperation employed by fanfiction writers, as well as to unravel compositional aspects of the genre, supported by the Bakhtinian theory (2016). Thus, the results show that ficwriters manipulate and combine multiple reinterperation strategies in their works, in varying amounts. Briefly, this research contributes to studies of discourse genres and digital culture.

**Keywords:**

*Fanfiction*. Reinterperation. Discourse genres.

**1. Introdução**

É com certa facilidade que encontramos, sobretudo na *internet*, grupos de pessoas que se dedicam avidamente à apreciação da literatura, do cinema, da música, entre outras artes. Além de debater entre si, esses indivíduos, nutridos por gostos em comum, atuam na produção de diversos conteúdos, a exemplo de *fanarts* (pinturas e ilustrações),

*fanvideos*, *cosplays* (caracterização e interpretação de personagens fictícios) e, como abordaremos neste artigo, *fanfictions*, que são narrativas escritas, revisadas e publicadas pelos próprios membros do *fandom* (ou *reino dos fãs*, em português), geralmente de maneira colaborativa. Nesse sentido, os sujeitos da linguagem não somente exercem uma leitura passiva e despreocupada das obras: eles, pelo contrário, respondem a elas ativamente por meio da criação de suas próprias manifestações artísticas, as quais estão situadas, na maior parte dos casos, à margem dos meios de produção canônicos.

À vista disso, os escritores de *fic*s são capazes de expandir e reimaginar os universos ficcionais nos quais se inspiram, utilizando, para tal, um grande leque de estratégias de reinterpretação: se eles não gostam do fim de uma série, livremente o reescrevem; se estão ansiosos pelo próximo capítulo, não há nada que uma dose de imaginação não resolva. Para publicar *fanfics*, não é preciso ser de alguma editora, possuir títulos ou dominar todas as regras da gramática normativa: há outros membros do *fandom* dispostos a colaborar gratuitamente com a revisão, diagramação e escrita. Você mesmo, leitor, pode produzir sua própria *fic*. Por esse motivo, as ficções de fãs são acessíveis, espontâneas e surgem a cada dia, o que justifica este estudo; porque, se muitas pessoas não têm interesse em leituras mais tradicionais, talvez seja relevante compreender os gêneros discursivos produzidos por elas para, talvez, transpor as suas práticas de escrita e leitura para outros contextos.

Acreditamos que a ciência, ao acompanhar as transformações linguísticas, avança na compreensão da própria sociedade. Então, temos como objetivo geral investigar quais são as estratégias de reinterpretação utilizadas pelos *ficwriters* em dois exemplares de *fanfic*. Para isso, lançamos mão do seguinte objetivo específico: explorar os aspectos estilísticos, temáticos e composicionais do gênero. Nesse intuito, utilizamos, como embasamento teórico, Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), para tratar dos gêneros discursivos e relações dialógicas; Jenkins (1992), no que se refere às estratégias de reinterpretação; além de França (2020), Ribeiro e Jesus (2019), Vargas (2015), Jamison (2013) e Miranda (2009), no tocante às características das *fic*s e do *fandom*.

Este artigo está dividido nas seguintes (sub)seções, além desta introdução: 2. Metodologia, em que descrevemos os passos adotados em nossa análise; 3. O oceano dos gêneros discursivos e a corrente dialógica, em que discorreremos sobre os tipos relativamente estáveis de enunciados; 4. *Fanfiction* e *fandom*: um elo indissociável, em que

fundamentamos o surgimento do gênero; 4.1. Reinterpretação, apropriação e reconstrução, na qual abordamos a teoria de Jenkins (1992); 5. Análise e discussão, em que examinamos os exemplares; e 6. Considerações finais, com nossas constatações gerais sobre a pesquisa.

## 2. *Materiais e métodos*

Adotamos, aqui, uma pesquisa descritiva, visto que almejamos verificar, com profundidade, de que maneira se manifestadeterminado fenômeno (neste caso, a reinterpretação nas *fics*); qualitativa, tendo em vista que nossa abordagem metodológica consiste em dados textuais, portanto não estatísticos/quantitativos; e não experimental, como pontuado por Sampieri, Collado e Lucio (2018), posto que observamos os fenômenos tais como ocorreram em seu ambiente natural, sem qualquer intervenção ou alteração dos dados. Ademais, os textos publicados por fãs, no ciberespaço, (re)criando obras literárias conjuntamente, compõem o universo deste estudo; contudo, por se tratar de um número muito expressivo<sup>36</sup>, realizamos um recorte: para selecionar as *fanfics*, buscamos aquelas que estão entre as categorias com maior quantidade de histórias publicadas (livros, filmes e séries), assim como delimitamos o idioma para a língua portuguesa.

De mesmo modo, também demarcamos os locais de coleta de nossos exemplares, quais sejam: *FanFiction*, globalmente conhecido, e Nyah! Fanfiction, bastante popular no Brasil, os quais se configuram como espaços voltados à circulação de textos dos *fandoms*, dispoendo de um número elevado de usuários. Em face disso, para nossa análise, selecionamos duas *fanfics* inspiradas no mesmo universo, o de *Harry Potter*, da escritora britânica J. K. Rowling, objetivando investigar as estratégias de reinterpretação utilizadas pelos(as) autores(as), assim como as características do gênero em cada plataforma. Note que, dentre todas as manifestações dos *fandoms*, elegemos especificamente as *fics*, posto que elas apresentam uma composição verbo-visual peculiar, a exemplo da utilização de montagens dos próprios fãs nas capas e a incorporação de vídeos nos capítulos, tendo em vista a natureza digital do gênero. Realizamos, ademais, capturas de tela dos textos, para assegurar a disponibilidade das amostras.

---

<sup>36</sup> Em uma única categoria, por exemplo, pode haver mais de 800 mil publicações, conforme indica o *site* <https://www.fanfiction.net/>. Acesso em: 14 set. 2022.



A partir disso, para contextualizar as ficções de fãs, atentamo-nos, também, ao nome de usuário dos(as) *ficwriters*, às notas deixadas no início e/ou fim do capítulo, à data de publicação, ao *status* da obra (finalizada ou não), aos vídeos, GIFs, imagens e *links* utilizados pelos fãs-autores. Com isso em mente, por meio da teoria de Bakhtin e seu *Círculo*, analisamos as questões estilísticas, tanto individuais quanto do gênero, assim como os elementos composicionais e temáticos. Isto posto, focalizamos as estratégias de reinterpretação postuladas por Jenkins (1992) para compreender o modo como as obras originais foram retomadas, ressignificadas ou expandidas. Nessa direção, antes da análise, precisamos expor nosso referencial teórico.

### **3. O oceano dos gêneros discursivos e acorrente dialógica**

Muito se tem comentado a respeito dos gêneros do discurso, a partir de teorias diversas, vislumbrando-se a abundância e facilidade com que novos modos de enunciação emergem cotidianamente. Nas palavras do teórico e filósofo russo Mikhail Bakhtin, reverberadas nas obras do *Círculo*, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2016, p. 11), caso que justifica a dinâmica (re)criação genérica<sup>37</sup> característica das sociedades. De maneira simplificada, um mesmo povo, apesar de suas diferenças, também emprega a mesma língua (como o português, por exemplo), o que é feito por meio de enunciados concretos, na medida em que são observáveis, e únicos, pois são irrepetíveis, constituindo um elo na cadeia discursiva. Em outras palavras, quando tomamos a palavra, estamos enunciando e, mesmo reproduzindo literalmente o que dizemos antes, já não se trata da mesma enunciação – o tempo é outro, bem como os envolvidos.

Dito isso, ainda segundo o teórico russo (2016), cada campo elabora *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou, em outros termos, *gêneros do discurso*, refletindo suas condições e finalidades por meio de três elementos: i) conteúdo temático, que tem relação com os aspectos ideológicos evocados pelo texto, quer dizer, aquilo de que se trata; ii) o estilo, que diz respeito às seleções lexicais, gramaticais e fraseológicas realizadas pelo sujeito ao enunciar, em um *continuum* de menos ou mais formalidade (haja vista a existência do estilo do gênero e

---

<sup>37</sup> Por *genérico(a)*, neste artigo, não nos referimos à acepção de algo “tratado em termos gerais”, e sim, no campo da linguística textual, a tudo aquilo relativo aos gêneros do discurso.

do estilo individual); e iii) a construção composicional, referente à estrutura geral do texto e suas formas típicas de organização, a exemplo deste artigo, que contém resumo, introdução, fundamentação teórica etc. Observe que esses elementos são intrinsecamente ligados *no conjunto* do enunciado: no resumo, que faz parte da *construção composicional* deste artigo, apresentamos a contextualização daquilo que será abordado ao longo do texto, portanto seu *conteúdo temático*, e tal escrita é permeada pela seleção de verbos em um tempo específico e ordens frasais particulares, revelando o nosso *estilo* de escrita.

Nessa concepção, por sinal, Volóchinov, integrante do Círculo de Bakhtin, pontua que “*a situação forma o enunciado*, obrigando-o a soar de um modo e não de outro” (2018, p. 206 – grifos nossos), logo o contexto social no qual os participantes da interação estão inseridos tem papel fundamental no próprio desenvolvimento dos gêneros, além de determinar seu público-alvo. Conforme as asserções do Círculo, seja qual for a natureza do enunciado, este é voltado para o *outro*, como ilustra Volóchinov (2018) ao afirmar que até o choro de um bebê é “orientado” para a mãe. Por conseguinte, tudo é movimentado por uma corrente dialógica, uma atitude responsiva em um contexto ativo; e, logicamente, os gêneros do discurso são movidos e atualizados por esse fluxo dialógico. Tal fenômeno resultou, como veremos, na criação de um novo tipo relativamente estável de enunciado, no vasto oceano de gêneros discursivos em que navegamos cotidianamente, a saber, a *fanfiction*.

#### **4. *Fanfiction e fandom: um elo indissociável***

Cabe ressaltar que o modo de produção do gênero discursivo *fanfiction* se inicia antes mesmo do advento da rede mundial de computadores, como quando Shakespeare, ao escrever “Hamlet”, incorporava as inovações de outros atores de sua companhia, assim como romances alheios, peças teatrais etc., conforme Jamison (2013). Na época, todavia, as pessoas não se importavam com essa prática, uma vez que não se ganhava dinheiro ao vender cópias de propriedade intelectual. Tempos depois, em 1614, Alonso Fernández de Avellane da publicou uma sequência não oficial de “Dom Quixote”, renomada obra de Miguel de Cervantes, a qual pode ou não ter influenciado na escrita da continuação feita pelo autor original. Existe um debate acerca disso: teria sido a história de Avellane da uma homenagem ou uma tentativa de “surfar” na popularidade de Cervantes? Essa questão, embora instigante,

foge ao objetivo de nosso estudo. Vale pontuar que outras ocorrências de publicações não oficiais se sucederam na história, como o fato de John Belfour ter escrito a partir de “Clarissa”, de Samuel Richardson, alterando as características de alguns personagens da obra inspiradora.

Posteriormente, essa prática de escrita, que consiste em expandir/remodelar narrativas, resultou no que hoje conhecemos como *fanfiction*, termo surgido apenas no século XX, consoante França (2020), mas é possível afirmar que as narrativas de fãs tiveram início nas fanzines (abreviação de *fanatic magazine* e, em tradução livre, *revista fanática*), as quais eram criadas artesanalmente, por meio de colagens e desenhos, e reproduzidas com a utilização do mimeógrafo, de modo que elas podiam ser vendidas em pequenas quantidades. Isso era feito, então, de modo *off-line*. De acordo com a seção *Fanfic Lexicon* do site *The Force. Net*, há indícios de que a primeira *fanzine* dedicada à saga “Star Trek” tenha sido publicada em 1967 e, conforme a *internet* foi se espalhando a partir da década de 1990, surgiram as *fanfics on-line*, expandindo-se, assim, em direção a muitas outras categorias além da ficção-científica, como drama, investigação (literatura extensa sobre Sherlock Holmes), videogames, comédia, música, e assim por diante.

Nesse ímpeto, o que diferenciaria as *fanfics* da *fanzine* e de seu passado remoto no século XIX (vide Shakespeare)? Ora, a princípio, o meio de publicação, que deixou de ser impresso e passou a tomar as telas dos internautas instantânea e sincronicamente; eo fato de que essas histórias não se caracterizam apenas pela inspiração em outras obras, mas principalmente na prática da escrita voltada para uma comunidade de leitores ávidos por consumi-las, “(...) ler, falar sobre elas, e que talvez queiram escrevê-las também” (JAMISON, 2013, p. 49 – tradução nossa)<sup>38</sup>. Essa comunidade recebe o nome de *fandom*, definido como:

[...] um sistema digital que engloba diversas manifestações próprias do campo literário, abarcando desde a produção e a recepção de textos até a crítica e a criação de produtos artísticos, numa perspectiva inovadora na qual já não cabem as atitudes passivas da leitura e da crítica tradicional e universitária. (MIRANDA, 2009, p. 2)

Em outras palavras, como defendem Ribeiro e Jesus (2019), é no *fandom* que os fãs encontram um espaço para produzir, metamorfosear e

---

<sup>38</sup> “What we call fanfiction today is something else, though: it’s no longer just writing stories about existing characters and worlds – It’s writing those stories for a community of readers who already want to read them, who want to talk about them, and who may be writing them, too.”

manifestar cosmovisões singulares a partir de um ou mais objetos de seu interesse: obras literárias, figuras públicas, seriados, filmes e, também, músicas. Em resposta à tecnologia, a cultura de escrita conjunta ganhou um impulso ainda maior, abrangendo mais leitores ao mesmo tempo e diversificando os *fandoms*. A partir da década de 1930, surgiam os primeiros grupos de fãs, na atual concepção, na medida em que eles trocavam correspondências uns com os outros, expressando suas opiniões, angústias, críticas e desejos – exemplo disso é a revista em quadrinhos “Astounding”, que, nas páginas finais, já exibia cartas dos fanáticos, os quais interagiam entre si e tinham suas mensagens publicadas nos exemplares. Aí está um ponto-chave do *fandom* e, conseqüentemente, das *fanfics*: a interação. É ela que promove a escrita, a (re)criação de universos ficcionais, a elaboração de *websites* voltados à divulgação do conteúdo criado pelos fãs. Nessa seara, segundo França (2020), em 1998, criou-se “a primeira plataforma virtual dedicada exclusivamente à publicação de *fanfictions*: o *FanFiction*. A partir dos anos 2000, surgiram inúmeros sites voltados para postagens de *fanfictions*” (FRANÇA, 2020, p. 20), além, é claro, de fóruns e comunidades voltados para esse propósito.

Nessa direção, Vargas (2015) desenvolve a denominação de *fãnavigateur-autor*, em oposição a *fã-leitor*, para tratar dos “fanfiqueiros”, como são habitualmente chamados. Em conformidade com a autora, esses fãs não apenas recebem passivamente a produção artística que lhes é apresentada, como também agem em prol de uma literatura não canônica, isto é, distantes dos moldes de produção e reprodução adotados pelas grandes editoras e serviços midiáticos: à margem, o *fandom* mobiliza-se, recria, expande linhas temporais, interconecta enredos, une personagens e tece críticas – aliás, nas palavras de Jenkins (1992), um *fandom* organizado é, talvez acima de tudo, uma instituição de teoria e crítica na qual interpretações e avaliações de textos em comum são propostas e negociadas. Há, além disso, uma natureza de camaradagem entre os membros, de modo que um participa, direta ou indiretamente, na produção do outro. Essa é, inclusive, uma concepção dialógica da linguagem, como entrevisto por Bakhtin (2016), cuja teoria aponta para uma atitude responsiva constitutiva do próprio discurso.

## 5. Reinterpretação, apropriação e reconstrução

Em sua obra *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture* (em tradução livre, *Furtadores<sup>39</sup> de Texto: Fãs de Televisão e Cultura Participativa*), o professor norte-americano Henry Jenkins (1992), estudioso dos meios de comunicação, defende as práticas do *fandom* e da literatura não canônica<sup>40</sup>: para o autor, não se trata de vandalismo ou degradação dos originais, mas, isto sim, da revitalização, uma segunda vida, o momento em que os textos se tornam reais, concretizando-se em “bens culturais”. Não é meramente sobre recuperar os sentidos intencionados pelo autor: é sobre (re)contar aquilo a partir do ponto de vista dos fãs, que detêm, evidentemente, experiências de vida diversas. Essas movimentações, para Jenkins (1992), fazem parte do que ele chama de *transmídia*, isto é, a teoria de que a narrativa (ou *storytelling*) toma lugar através de múltiplas plataformas midiáticas, como séries, livros, gibis, desenhos, *fanfictions*, entre outros, resultando em um amplo universo ficcional. De tal modo, seja por fascínio, seja por discordância com o rumo tomado pela obra original, os fãs lançam mão de uma série de estratégias para retrabalhar e reescrever os textos; e, nesse aspecto, Jenkins (1992) elenca dez maneiras de se desempenhar esse processo, as quais sintetizamos a seguir:

- i) *Recontextualização*, com o objetivo de preencher as lacunas deixadas no material ou explicar o comportamento das personagens, recontando um momento específico da trama e/ou explorando as ações e discussões que convergiram para determinada conduta e que não foram “ao ar”; ademais, pode-se abordar a psicologia dos envolvidos na narrativa, bem como suas raízes culturais e motivações;
- ii) *Expansão da Linha Temporal*, na ocasião em que se conta um passado (ou futuro) não explorado na obra inspiradora, com efeito que, a partir de pistas deixadas pelo autor primário, os fãs escrevem

---

<sup>39</sup> *Caçadores* também seria uma opção válida, mas *poachers*, em seu uso habitual no inglês, indica aqueles que realizam a caça ilegal, ou seja, sem qualquer amparo na lei; analogamente, muitos criticam a atitude de “capturar” outros textos praticada pelo *fandom*. Logo, para sintetizar a ideia de uma produção não legalizada, adotamos o termo *furtadores*.

<sup>40</sup> Perceba que, embora o enfoque do autor recaia nos fãs de programas de TV e séries, haja vista o estado ainda embrionário da *internet* quando a obra foi publicada, a análise por ele empreendida acerca da cultura participativa e da reinterpretação continua aplicável à manifestação dos *fandoms* atualmente.

sobre eventos que precedem a abertura da série ou até mesmo sobre o que ainda virá a acontecer com as personagens, satisfazendo o desejo do *fandom* – a diferença dessa estratégia para a primeira é o fato de ela não implicar contradição da narrativa originária, mantendo a essência da obra;

- iii) *Refocalização*, ao se narrar a partir do ponto de vista de outra personagem que não a protagonista, aproximando-se, portanto, das personagens secundárias, que logicamente recebem menos destaque, um tempo de tela limitado – é sobre vozear aqueles que estão à margem, a exemplo das minorias que são retratadas superficialmente em muitos casos, como assevera Jenkins (1992);
- iv) *Realinhamento Moral*, quando os *ficwriters* invertem o universo moral, tornando, por exemplo, o vilão em protagonista e assim por diante – algo como contar a história de Harry Potter do ponto de vista do vilão, Voldemort (ou Você-Sabe-Quem), sondando como o mundo ficcional é concebido por ele, a ponto de enfraquecer a dicotomia *bem x mal* tencionada no original. É possível, também, que os antagonistas continuem antagonistas, mas com os eventos escritos de suas próprias perspectivas;
- v) *Troca de Gênero*, quando se almeja “sobrevalorizar elementos da história, como o romance, que não são necessariamente tão importantes a ponto de definir seu gênero literário” (VARGAS, 2005 *apud* JENKINS, 1992), quer dizer, os *ficwriters* podem eleger um casal cuja história não receba tanto enfoque na narrativa para então escrever algo do gênero literário *romance*;
- vi) *Crossovers*, ao unir personagens e/ou ambientações de diferentes histórias, ou seja, imagine que Macabéa, de “A hora da estrela” (Clarice Lispector), despertasse no Distrito 13, da série *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins). Eis um exemplo de *crossover* (em português, *cruzamento*);
- vii) *Deslocamento de Personagem*, quando esta é retirada de seu contexto original, renomeada e inserida em outra situação, sob outra identidade, o que, embora similar à estratégia anterior, traz como característica principal o apagamento de uma personalidade ou individualidade, a completa transposição de uma situação para outra;
- viii) *Personalização*, ou seja, a habilidade de “apagar a lacuna que separa a esfera de sua própria experiência [do *ficwriter*] e o espaço ficcional

de seus programas favoritos” (JENKINS, 1992, p. 178 – tradução nossa); por exemplo, um protagonista pode ser idoso na série original, entretanto, com a mágica da reinterpretação, ele pode se tornar alguém da mesma idade do *ficwriter*, do mesmo jeito que essas recaracterizações podem ser tanto físicas quanto psíquicas;

- ix) *Intensificação Emocional*, ao se retornar para certo evento e enfatizar os momentos de crise experienciados pelas personagens, para, em seguida, promover um destino diferente do abordado oficialmente; logo, nessa estratégia, são os momentos de dor, tristeza, problemas psicológicos e conflitos existenciais que são retratados pelos fanfiqueiros, compreendendo os sentimentos mais enigmáticos dos indivíduos ficcionais;
- x) *Erotização*, quando se explora a dimensão erótica da narrativa, posto que os *ficwriters* estão livres de censura e restrições editoriais, destacando a vida sexual das personagens – para tal, eles podem desenvolver explicitamente uma cena já sinalizada na obra ou até mesmo realizar combinações inusitadas e, quem sabe, cobiçadas pelo *fandom*. É também um meio de vozear sexualidades sem representatividade nos originais.

Por certo, essas estratégias atuam à margem das histórias contadas canonicamente. São válvulas de escape através das quais os fãs conseguem transpassar limites, reimaginar ideologias, abordar diferentes perspectivas etc. Jenkins (1992, P. 181) assegura que, com frequência, “múltiplas formas de reescrita [ou *reinterpretação*] ocorrem em uma única história”<sup>41</sup> (grifos nossos), não se limitando, obviamente, à utilização de apenas uma, embora seja possível encontrar *fics* com tal característica. De qualquer maneira, a liberdade criativa impera no reino dos fãs, os quais se põem a (co)criar a partir de gostos em comum, resultando em uma coleção de multiversos.

## **6. Análise e discussão**

Nesta seção, analisaremos duas *fics*, ambas inspiradas na saga *Harry Potter* (doravante HP), de J. K. Rowling, almejando apresentar as reinterpretações variadas utilizadas pelos fanfiqueiros. Antes disso, cabe uma breve contextualização da obra original, cujo universo fantástico

---

<sup>41</sup> “Often, multiple forms of rewriting occur within a single story.”

ganhou adaptação para o cinema, peças teatrais, *spin-offs*<sup>42</sup> e, certamente, diversos fãs ao redor do mundo: basicamente, o enredo toma lugar na vida de Harry Potter, que, após perder seus pais ainda bebê, passa a morar com os tios, sendo incessantemente humilhado e comparado com seu primo Duda. Isso muda quando, em um dia no zoológico, o jovem tem seu primeiro contato com a magia, ao se comunicar com uma cobra e, então, fazer o vidro que os separavam desaparecer. Tempos depois, ele é convidado a estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, na qual o bruxo conhece Hermione Granger e Ronald Weasley, personagens que se tornam seus melhores amigos e o acompanham até o fim da série, lutando contra o vilão, Voldemort, que planejava exterminar os trouxas (não bruxos) e os “sangues ruins” (bruxos filhos de pais trouxas, sem poderes), desvendando mistérios, praticando magia, e assim por diante. Logo, toda a história, em sua maior parte, está inclinada para o trio formado por Harry, Hermione e Rony. Dito isso, vejamos, a seguir, como os *ficwriters* são capazes de explorar, expandir e alterar o universo fantástico de Hogwarts, através da magia da reinterpretação, conforme Jenkins (1992), e do poder do *fandom* em suas relações dialógicas.

### **7. *Fanfic 1: a magia transbordada***

A primeira *fic* que investigamos é intitulada “Uma História de Família” [*sic*], publicada no *site* Nyah! Fanfiction pela internauta *Raquelsd*, em 27 de outubro de 2017, e finalizada em primeiro de agosto de 2022. Ela contém, ao todo, 37 capítulos, além de classificação indicativa para maiores de 18 anos. Uma nota deixada pela fã-autora, na sinopse, diz o seguinte: “Essa *fic* nos primeiros capítulos foi baseada na Fic que eu amo muito, porém não terminada, para minha tristeza, Meu Sol (...)”. Com essa informação, sabemos que, desde sua concepção, a história de *Raquelsd* não apenas responde à obra de J. K. Rowling, mas também estabelece um diálogo explícito com outra *fic*, a qual, apesar de nossos esforços, não conseguimos encontrar. De todo modo, essa conexão entre os enunciados é prevista pela perspectiva bakhtiniana, segundo a qual “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a

---

<sup>42</sup> Um *spin-off* (ou *derivação*, em tradução livre), no campo artístico-midiático, designa uma franquia que surge a partir de outra já existente. Por exemplo, a série “Game of Thrones”, sucesso de público e crítica do escritor George R. R. Martin, ganhou um *spin-off* em 2022, intitulado “House of the Dragon” (no Brasil, “A Casa do Dragão”), ambientada no mesmo universo cinematográfico da série predecessora.



forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 2016, p. 25), o que, como observamos, deu-se em forma de *fic*. Além desse evidente dialogismo, há também a interação entre os membros do *fandom* nos comentários, que sugerem, em grande parte, o contentamento dos fãs com relação à história, as primeiras impressões, o entusiasmo e a intenção de continuar a leitura. A *ficwriter* inclusive responde a alguns internautas, realmente respondendo, de maneira direta, às inquietações e elogios, como se nota a seguir: “Oi, obrigada e fico feliz que esteja gostando. Sim esta *fic* esta bem mais sombria, é uma *fic* mais tensa e vai demorar um tempo para o desfecho. Espero que continue acompanhando. Bjs”. A interação é frequente. Nesse ínterim, observe mais algumas informações na Figura 1:

Figura 1: Captura de tela da primeira *fic*.



Fonte: Nyah! Fanfiction (2017).

Analisando os elementos não verbais, que também fazem parte da composição do gênero, a capa utilizada na *fic* é uma montagem com a atriz britânica Emma Watson, que interpretou Hermione nos filmes de HP; o ator Tom Felton, também britânico, que, por sua vez, fez o papel do Draco Malfoy (filho de um comensal da morte) e um dos antagonistas de Harry; Lucas Till, ator norte-americano conhecido por seu trabalho em filmes e séries de televisão como “Hannah Montana: The Movie e X-Men”, sem ter feito parte do elenco de HP; e, por fim, Martina Stoessel, conhecida como Tini, a qual atuou na telenovela “Violetta”, do Disney Channel América Latina, além de se tornar cantora posteriormente. Tendo em vista isso, percebemos que, sem sequer iniciar a leitura da *fic*, é notável a liberdade criativa dos fanfiqueros, que não apenas se limitam às referências visuais dos filmes ou seriados em questão, como também promovem a inclusão de artistas oriundos de outras produções ao ilustrar suas capas.

Nota-se, para mais, que a história se volta para um “amor envolvendo duas pessoas”, isto é, Draco Malfoy e Hermione Granger, além de implicar um mistério sobre o passado dos dois. A fã-escritora prossegue: “(...) vocês vão acompanhar nesta nova *Dramione*, uma história que vai te fazer rir e chorar, ama e odiar, (...) e assim descobri que nem sempre para se chegar ao ‘felizes para sempre’ o caminho [é] fácil” (grifos nossos); veja que a denominação *Dramione* diz respeito à junção dos nomes Draco (Malfoy) e Hermione. Essa é uma prática comum entre os membros do *fandom*, que unem todo tipo de personagem, dos mais previsíveis ao mais inimagináveis. Essas junções recebem o nome de *ship*, termo proveniente da língua inglesa e que carrega o conceito de união (a exemplo de *friendship*, que significa *amizade*). Logo, apenas com a ideia apresentada na sinopse, deparamo-nos com duas estratégias de reinterpretação elencadas por Jenkins (1992): *Refocalização*, haja vista que, diferentemente da obra de J.K. Rowling, a narrativa da *fanfic* não gira em torno de Harry Potter, mas de Hermione e Draco; e “Troca de Gênero”, porque o tema principal recai no romance e não na fantasia. No entanto, no decorrer dos capítulos, podemos identificar o uso de outras técnicas.

O capítulo 1, denominado “Família” [*sic*], inicia-se com Draco Malfoy, já adulto, repreendendo os filhos por estarem brigando. Ele é descrito por Raquelsd como “um homem alto com cabelos curtos, platinados e expressão séria, porém que demonstrava muito amor em seus olhos azuis da cor do céu”, o que, ao menos fisicamente, remete ao personagem “oficial”; todavia, o fato de demonstrar amor com os olhos já destoava de como ele era descrito pelo narrador na obra de J. K. Rowling: “Draco exibía um sorriso tão grande que *seus olhos frios* estavam reduzidos a fendas” (ROWLING, 2000, p. 104 – grifos nossos), além, é claro, de sua aversão ao Trio de Ouro mencionado anteriormente. Temos, aqui, mais um fenômeno peculiar: o *Realinhamento Moral*, uma vez que há um leve atenuamento da divisão entre bem e mal disposta na relação entre as personagens, que simplesmente se odeiam no enredo idealizado e escrito por Rowling; neste, Malfoy vive zombando de Hermione pelo fato de ela ser filha de pais não bruxos – ou, como são referidos na série, *trouxas*. Trata-se de mais uma relação dialógica.

Sendo assim, a *ficwriter* altera, inclusive, o destino de Hermione, que, na saga originária, casou-se com Rony Weasley, e não com Draco. Para esse caso específico, existe uma denominação que também foi mencionada por Jenkins (1992), cuja prática é muito comum no *fandom*:

a categoria *Universo Alternativo*, a qual, como o nome sugere, refere-se ao desenvolvimento de um enredo em uma realidade paralela à do cânone, ou seja, imagina-se o que poderia ter acontecido caso as escolhas das personagens fossem diferentes. Isso implica o acréscimo de novos elementos na trama, mas não anula as estratégias de reinterpretação mencionadas. Ao fim do capítulo, Draco “foi até a cozinha [e] preparou quatro xícaras de chocolate quente, uma bebida que passou a apreciar desde a convivência com Hermione” para então lembrar, junto à família (sua esposa, a filha Lyra, 19, e Scorpio, 17), a história sobre como tudo começou. Nas demais seções, a *ficwriter* conta, em detalhes, o modo pelo qual o relacionamento dos bruxos foi progredindo, em diferentes fases, a exemplo de *Início*, *Casamento*, *Jantar*, *Planos*, *Intimidade*, *1º dia de Aula* até retornar ao momento descrito no primeiro capítulo. De fato, a magia do universo ficcional de *Harry Potter* transborda, também, na *fic* de Raquelsd, como nas partes em que as personagens “aparatam” (teletransportam-se) e lançam feitiços. No que concerne à relação de Rony e Hermione, que se casam na história de J. K. Rowling, a autora da *fanfic*, no capítulo 6, intitulado “Tornando Público”, justifica:

Gina deu um olhar simpático para Rony. Ele tinha uma queda por Hermione desde o primeiro ano, segundo ano no mínimo. E ele tinha estado tão perto de lhe contar sobre isto, também. Agora ela se foi e ele foi deixado com um coração partido. Como ele, admitiu, ela também estava em choque por Hermione ter se casado com Draco. Afinal de contas, ele era o canalha que tinha tentado fazer a vida dela miserável desde primeiro ano. (RAQUELSD, 2022 [2017])

Repare que, na versão da fã-autora, Draco, ao menos em sua adolescência, tinha atitudes rudes para com Hermione, o que dialoga com a história original, exceto pelo fato de eles se unirem depois. Rony, no universo de Raquelsd, arrepende-se de não ter se declarado para Hermione. Por outro lado, analisando as questões genéricas, além do *conteúdo temático* da *fic* evocar o imaginário romântico, o *estilo* adotado é mais próximo daquele empregado em grandes romances, salvo alguns deslizos de pontuação, naturais do ambiente on-line, o que não prejudica o entendimento e a importância que essas histórias têm para os fanfiqueros. Isso se verifica, aliás, na incorporação/representação de gêneros primários, como o diálogo, marcado pela alternância dos sujeitos do discurso, sendo este “a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 29), como atestado no excerto: “– Draco acordou??? – o garoto foi retirado de seus devaneios por Hermione

entrando no quarto, com uma linda bandeja repleta de guloseimas”, no capítulo 25 (e em muitos outros).

Em suma, nessa primeira *fic*, descortinamos uma sequência de elementos de reinterpretação, os quais, combinados, resultaram na criação de uma história situada em um universo paralelo no qual o arqui-inimigo de Harry Potter se casa com sua melhor amiga. Ademais, há de se pontuar que esse gênero discursivo abre margem para um novo olhar acerca das possibilidades ainda pouco exploradas no tocante à escrita colaborativa, interação *on-line* e cultura *pop*. Não é por acaso que a *fanfic* analisada conta com 215 comentários do *fandom*, a exemplo da internauta Nara: “Uma das melhores fanfics Dramione que já li! A história de um amor que não foi a primeira vista, mas sim construindo, destruindo preconceitos, medos e toda uma guerra entre o bem e o mal (...)”. Isso evidencia a demanda pela leitura e apreciação de obras que não são somente aquelas prescritas pelo cânone, mas mobilizam todo um grupo de pessoas interessado em praticar magia com as palavras.

#### **8. *Fanfic 2: a história não contada***

Para a nossa segunda análise, elegemos uma *fanfic* que também constitui um elo dialógico com o mundo fantástico de Harry Potter. Desta vez, a amostra foi coletada no *site FanFiction*, publicada em 26 de setembro de 2013 e atualizada pela última vez em 10 de outubro de 2017. Com o nome “Indelével”, a obra foi escrita sob o pseudônimo de Hidden Nichols, que se apresenta da seguinte maneira: “Escritora? Mais ou menos (Hahaha) Fã? Certamente. Prometo ir até onde a minha fértil imaginação ou a minha loucura conseguirem chegar. Boa sorte para os que se arriscarem a tentar entender:). O entusiasmo pela obra é tão profundo que a internauta se considera, em primeiro lugar, fã, parte de uma comunidade maior (o *fandom*), além de reconhecer a liberdade com que pode escrever a *fic*. A criação conta com 916 *reviews* (comentários), 45 *favs* (algo como “favoritações”, 17 capítulos e 49 seguidores, ou seja, pessoas que aguardam novos capítulos). Diante disso, é o momento de examinar, em primeiro lugar, a sinopse da obra, exibida na Figura 2:

Figura 2: “Indelével”.



Fonte: *FanFiction* (2013).

Observando a capa, que também constitui a *estrutura composicional* do gênero, há uma referência ao universo de *HP*: trata-se de um frasco de *Sorte Líquida*, uma poção mágica que acarreta o sucesso de quem a toma, durante um certo período, apesar de ser perigosa caso ingerida em excesso. A sinopse, por seu turno, revela que “Por causa de uma armadilha mal executada, Harry estava com problemas. Ele precisava arrumar uma solução o mais rápido possível. Tinha de haver um antidoto para isso!”, o que instiga o leitor a querer descobrir a peripécia pela qual Harry Potter, o menino bruxo, tenha passado. Até então, nada foge muito à criação de J. K., até lermos a nota da autora: “Essa história se passa no sexto ano (...) / Não acho que contenha nenhum spoiler<sup>43</sup>”. Aqui, de imediato, introduz-se uma das dez estratégias elencadas por Jenkins (1992), a *Expansão da Linha Temporal*. Vejamos, a seguir, o porquê.

O capítulo 1, “Perseguido”, inicia conforme o fragmento: “– Harry! – sussurrou Hermione em tom de repreensão. / O rapaz deu um pequeno salto na cadeira, os olhos bem abertos. / Eles estavam na aula de História da Magia (...)”. Nesse excerto, assim como no decorrer da ficção, averiguamos que Harry Potter é o centro da narrativa. As descrições recaem sobre ele: “mal podia controlar a saliva ao imaginar o frango com purê de batatas que os elfos deveriam ter preparado”. Hermione e Rony também entram em cena, bem como as personagens secundárias, a exemplo de Gina, Prof<sup>a</sup> McGonagall, Neville, dentre tantas outras. Mais um detalhe é que as ambientações são descritas tais como no livro/filme. A fã-autora até adverte, no *disclaimer* (aviso legal) do segundo capítulo, que não detém os direitos da obra e que sua história não tem fins lucrativos, atribuindo créditos a J. K. Rowling.

Além disso, nas notas da autora, existe uma dedicatória descortinando alguns detalhes da produção da *fic*: “Olá! Segue o

<sup>43</sup> Com efeito, também optamos por não estragar o fim das *fanfics*. É um convite para que você, leitor, possa conferi-las na íntegra.

capítulo, não betado. Ele é dedicado a Carolzinha, que me perturbou e ajudou a construí-lo. Ah, as palavras em itálico são os pensamentos de Harry. Boa leitura!”. Aqui, temos a evidência de que houve o exercício de escrita colaborativa, fenômeno comum no *fandom*, quando os fanfiqueiros unem forças para (co)criar, fazendo com que as suas vozes se manifestem. Essa interação aponta também para a própria constituição do gênero, em que é comum a troca de funções entre os *ficwriters*. Às vezes, pode ocorrer a *betagem* por outros leitores da comunidade, que tem a ver com a revisão do texto antes de ele ser publicado, o que não aconteceu no capítulo 2, como adverte Hidden Nichols.

Em tempo, não esqueçamos do *estilo* individual adotado pela fã-autora ao sinalizar os pensamentos de Harry em *itálico*. Isso não é uma característica intrínseca do gênero, mas, isto sim, uma opção particular. Tal recurso é observado no trecho a seguir, que se segue após Harry começar a agir de maneira estranha: “Maldita poção!” (grifos da autora). Eis, então, o motivo pelo qual o rapaz estava se portando de jeito anormal: ao contrário do sugerido pela capa da *fanfic*, ele havia tomado, na verdade, a poção do amor. Por esse motivo, Harry estava tão desconcentrado na aula e, como se não bastasse, apaixonado por sua melhor amiga. Nada foge muito ao enredo original, como dito anteriormente. Ocorre, isto sim, a *Expansão da Linha Temporal*, uma vez que a ficção desdobra um momento não descrito na série, sem haver contradição com a obra inspiradora. É, como advertido pela própria *ficwriter* no início, um produto de sua fértil imaginação.

## **9. Considerações finais**

Diante do exposto, verificamos que, na composição de suas manifestações artísticas, o *fandom*, como um todo, dispõe de um poder criativo imensurável ao repensar e responder ao cânone artístico-midiático. Nesse sentido, as *fanfics* analisadas neste artigo apresentaram as seguintes estratégias de reinterpretação: no primeiro caso, utilizou-se *Refocalização*, *Troca de Gênero* e *Realinhamento Moral*, resultando em um subgênero categorizado como *Universo Alternativo*; no segundo, manifestou-se apenas uma, a *Expansão da Linha Temporal*, que conferiu novos acontecimentos à história de J. K. Rowling.

No tocante às relações dialógicas, consoante Bakhtin (2010, p. 88), “em todos os seus caminhos até o objeto (...), o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar,

com ele, de uma interação viva e tensa”, logo, decorre disso uma conexão ininterrupta entre os discursos, os quais, ainda segundo o teórico russo, partem de um “já-dito” até atingirem um discurso-resposta. Desse modo, as *fanfics* representam um ponto pungente nesse elo entre os enunciados, dado que, certo modo, elas respondem ativamente aos outros discursos previamente materializados.

Sobre os aspectos genéricos, pudemos perceber, nas *fic*s analisadas, assim como nas demais, a presença dos seguintes elementos em sua *construção composicional*: título, nome de usuário, capa, sinopse, data de publicação, status (concluída ou não), classificação indicativa, gênero/categoria, personagens envolvidas, quantidade de capítulos, notas do(a) autor(a); e, tendo em consideração a interação do *fandom*, um espaço para os comentários, recomendações e seguidores. O *estilo* individual, por seu turno, foi o que mais se sobressaiu nas narrativas analisadas, haja vista o caráter livre característico do gênero. O *conteúdo temático*, como vimos, gira em torno da superestrutura de enunciados evocados, o que pode variar a depender das obras em que os *ficwriters* tenham se inspirado.

Em suma, independentemente da quantidade de estratégias manipuladas, constatou-se que o gênero digital *fanfic* fomenta não apenas um exercício de escrita, mas também se constitui como um caminho para outros tipos de leitura e (ciber)cultura, distantes dos meios de produção oficiais, mas vozeados por fãs que, não satisfeitos com o mero consumo, põem-se a participar, ativamente, na produção de novos objetos artísticos. O *fandom*, como defendido por Jenkins (1992), envolve um conjunto de práticas críticas e interpretativas, a ponto de seus membros desenvolverem laços entre si e, conseqüentemente, movimentarem a extensa corrente dialógica da língua. É mais do que um sistema literário à margem: é o vórtice da arte, o ponto para o qual ela flui.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

FRANÇA, Stella H. F. *Texto multimodal na cibercultura: o fenômeno fanfiction*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2020.

JAMISON, Anne. *Why Fanfiction Is Taking Over the World*. Dallas: BenBella Books, 2013.

JENKINS, Henry. *Textual poachers: television fans and participatory culture*. New York: Routledge, 1992.

MIRANDA, Fabiana M. *Fandom: um novo sistema literário digital. Hiipertextus*, Recife, Junho 2009. Disponível em: [https://www.digitalartarchive.at/fileadmin/user\\_upload/Virtualart/PDF/88\\_Fabiana-Moes-MIRANDA.pdf](https://www.digitalartarchive.at/fileadmin/user_upload/Virtualart/PDF/88_Fabiana-Moes-MIRANDA.pdf).

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. *Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula*. *Scripta*, Belo Horizonte, 23, 30 Outubro 2019. 93-108.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Trad. de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2018.

VARGAS, Maria L. B. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Outras fontes:

RAQUELSD. Uma História de Família. Nyah! Fanfiction, 27 de outubro de 2017. Disponível em: [https://fanfiction.com.br/historia/746143/Uma\\_Historia\\_de\\_Familia/](https://fanfiction.com.br/historia/746143/Uma_Historia_de_Familia/). Acesso em: 05 set. 2022.

NICHOLS, HIDDEN. Indelével. FanFiction, 26 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.fanfiction.net/s/9717297/1/Indel%C3%A9vel>. Acesso em: 07 set. 2022.



**MONA LISA EM MEMES DA PANDEMIA:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Ana Anuniação (UEA)

[aprla.mla20@uea.edu.br](mailto:aprla.mla20@uea.edu.br)

Claudiana Narzetti (UEA)

[cnpcosta20@uea.edu.br](mailto:cnpcosta20@uea.edu.br)

**RESUMO**

O presente artigo analisou *memes* que veiculam discursos de humor e de crítica mobilizados pela pandemia da Covid-19 no Brasil. O *meme* se tornou um dos gêneros discursivos muito presentes nas redes sociais digitais nesse período sócio-histórico, e isso nos levou a lançar um olhar mais apurado sobre os discursos provindos dessas materialidades que promovem críticas e, por muitas vezes, humor como forma de amenização das mensagens, cuja temática é de cunho negativo. O recorte da pesquisa é constituído por cinco *memes* que interagem imageticamente com o quadro Mona Lisa de Leonardo Da Vinci, veiculados em vários *sites* da *internet*. A análise levou em consideração tanto a estrutura textual quanto a estrutura imagética para, a partir daí, identificar os traços de humor e de crítica presentes nos enunciados coletados. Para tanto, foi considerada a teoria dialógica discursiva de Mikhail Bakhtin. Como resultados dessa análise, percebemos que a crítica e o humor estão presentes nos *memes* analisados, principalmente, pelos elementos ideológicos do discurso que os constituem.

**Palavras-chave:**

**Crítica. Humor. Meme.**

**ABSTRACT**

This article analyzed memes that convey discourses of humor and criticism mobilized by the Covid-19 pandemic in Brazil. The meme became one of the discursive genres very present in digital social networks in this socio-historical period and this led us to take a closer look at the discourses coming from these materialities that promote criticism and, many times, humor as a way of softening the messages whose theme is of a negative nature. The research clipping consists of five memes that interact imagetically with the painting Mona Lisa by Leonardo Da Vinci, published on various internet sites. The analysis took into account both the textual structure and the imagery structure to, from there, identify the traces of humor and criticism present in the collected utterances. For that, the discursive dialogic theory of Mikhail Bakhtin was considered. As a result of this analysis, we noticed that criticism and humor are present in the analyzed memes, mainly due to the ideological elements of the discourse that constitute them.

**Keywords:**

**Criticism. Humor. Meme.**

## **1. Considerações iniciais**

A análise de gêneros discursivos é um assunto constante no desenvolvimento dos estudos da linguagem face à importância desse tópico para as mais diversas manifestações de comunicação entre os seres humanos, seja através da escrita, seja através da fala ou dos variados outros recursos discursivos existentes na nossa vivência social. Conforme Bakhtin (2011, p. 282) “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo”. Assim, toda comunicação realizada pelo ser humano acontece por meio de um gênero.

Com o passar do tempo e com o desenrolar da história e das diversas formas de vivência e de evolução da sociedade, os gêneros discursivos vêm se adequando às necessidades e aos anseios comunicativos do ser humano progressivamente.

O advento da *internet* fez surgir modalidades comunicativas antes impensadas. As características de instantaneidade, acesso irrestrito à informação, conexão com o mundo e com os principais acontecimentos em tempo real conferem à comunicação ricas possibilidades de surgimento e de disseminação de novos gêneros discursivos. É a chamada mídia digital que abarca essas criações destinadas a diversas finalidades. O gênero *meme*, por exemplo, da forma como hoje é construído, é relativamente atual e se solidifica no meio digital como produção discursiva significativa com finalidades diversas, desde a produção do humor até a veiculação de críticas sociais.

Por meio da replicação massiva “os memes disputam nossa atenção e o limitado espaço de armazenamento de informações nos nossos cérebros, através da capacidade de fazer cópias de si mesmos” (DAWKINS, 2007, p. 126). Essas cópias abordam diversas questões que permeiam os acontecimentos políticos, sociais e culturais no cotidiano, agregando em si um ancoramento entre linguagem verbal e linguagem imagética. É um gênero moderno e largamente disseminado nesse momento histórico social.

No contexto atual da pandemia da Covid-19, uma violenta realidade se apresenta e desestabiliza vários setores sociais, a começar pelo isolamento repentino, perpassando pelas questões sociais de ordem política e econômica. Tal realidade tem gerado nas pessoas pânico, medo, angústia e ansiedade pelo desconhecido. Embora se tenha avançado nas pesquisas científicas e no conhecimento precípuo do chamado vírus

SARS-CoV-2, assim denominado pela Organização Mundial de Saúde (OMS)<sup>44</sup>, a população ainda está submersa na insegurança desencadeada pela contaminação espantosa, uma vez que a letalidade pela doença tem se alastrado.

Essa realidade proporcionou uma produção e replicação significativa de *memes* na *internet*, ora com o intuito de descontrair as pessoas e provocar-lhes o riso, ora com o intuito de tecer críticas a respeito dos reais e hipotéticos motivos de agravamento da situação mundial diante da doença pandêmica.

Dessa feita, o presente artigo visou à análise de *memes* selecionados e identificou neles o humor e a crítica que são decorrentes das materialidades discursivas observadas no contexto supracitado.

## **2. Metodologia**

Foram selecionados, dentre um universo maior de coleta, cinco *memes* que interagem imageticamente com a obra de arte Mona Lisa de Leonardo Da Vinci, veiculados em *sites* da *internet*. A análise levou em consideração tanto a estrutura textual quanto a imagética, a fim de identificar os traços de humor e de criticidade presentes sincreticamente nos enunciados coletados.

Para tanto, foi considerada a teoria dialógica discursiva de Mikhail Bakhtin. Os gêneros discursivos, enunciados concretos completos e seus aspectos (como conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional), as formas das relações dialógicas, a carnavalização, a paródia e os efeitos de sentido constituem base para análise, segundo essa teoria.

Enfim, todos os enunciados concretos que compõem o *corpus* de análise dessa pesquisa advêm da esfera cotidiana da sociedade no período histórico da pandemia de Covid-19 e lançam mão da linguagem sincrética, que é constituída de elementos verbais e visuais. Foram investigados, assim, os aspectos constitutivos dos discursos presentes nas materialidades selecionadas, conforme o referencial teórico abordado na sequência.

---

<sup>44</sup> A Covid-19 é a doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China.

### 3. Referencial teórico

#### 3.1. Definição de *meme*

Richard Dawkins, biólogo e escritor britânico, em 1976, relacionou o termo “meme” à capacidade dos genes em replicarem-se e reproduzirem-se numa seleção natural. O pesquisador apropriou-se do termo “mimese” que tem origem grega e expressa tudo aquilo que pode ser imitado; com isso, ele associou tal prática ao fato de os genes replicarem-se e transmitirem informações sobre os aspectos genéticos do ser humano. Assim, o *meme* de ideia é definido pelo autor como uma entidade capaz de ser transmitida de cérebro para cérebro; é com base na teoria de Darwin que o *meme* pode ser considerado o fundamento primordial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem (Cf. DAWKINS, 2007, p. 217-18).

Nas trocas discursivas entre os seres humanos, essa unidade de transmissão cultural ou uma unidade de imitação propicia à linguagem o surgimento desse gênero na configuração cibernética.

Assim, com foco na definição de *meme* como gênero discursivo atual típico dessa esfera, podemos defini-lo como diversas informações transmitidas e replicadas de forma digital nos meios virtuais. Segundo Sousa,

[...] esse termo é usado para designar o fenômeno que ocorre na internet em que um conceito se propaga, em forma de hiperlink, vídeo, imagem, website, hashtag, ou apenas uma palavra ou frase, através das redes sociais, blogs, sites, e-mail ou outros serviços de web, ou suportes textuais, nos quais ele se torna um viral, ou seja, vira mania entre as pessoas compartilhá-lo. (SOUSA, 2015, p. 8)

Tomado, então, por essa perspectiva de um gênero nascido na esfera da *internet*, típico das mídias sociais digitais, o gênero discursivo *meme* chama a atenção de seus interlocutores pela conexão das linguagens verbal e não verbal devidamente ancoradas uma à outra para produzir e veicular as mensagens desejadas. Mensagens às quais são agregados novos sentidos por meio de sua replicação na *internet*. O sujeito agrega os sentidos inerentes ao momento social e à necessidade de produção de humor crítico, conforme cada esfera das atividades humanas. Além do mais, os novos gêneros, ressalte-se aqui o *meme*, está submetido a alterações e a mudanças contínuas em seu repertório, isso porque os gêneros discursivos aparecem, desaparecem ou ganham novos sentidos, conforme

o desenvolvimento das esferas de atividade comunicativas humanas (Cf. FIORIN, 2011).

O gênero *meme*, por definição, pode ser chamado um desses gêneros atuais que nascem pela necessidade moderna que o ser humano tem de produzir sincreticamente, compartilhar, replicar e massificar ideias, opiniões e pontos de vista. Para isso, utiliza-se do veículo digital que fornece a instantaneidade e o alcance ilimitado na propagação dos discursos e no seu consequente poder de contribuir para a formação de uma cultura.

### **3.2. Meme como gênero discursivo das redes sociais digitais**

O indivíduo em sociedade utiliza a língua através de enunciados “concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Esses enunciados são formulados por situações distintas de comunicação em que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Para que compreendamos de forma nítida o que Bakhtin define como gêneros discursivos, precisamos compreender que as noções de língua e enunciado estão intimamente relacionadas, uma vez que os gêneros são formas típicas de enunciado. Assim, só é possível haver comunicação por meio dos gêneros, uma vez que esses são formas padrão de enunciados determinados sócio-historicamente.

Segundo Fiorin, “falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade” (2011, p. 40). Cada gênero é alinhado à sua função específica e remete a determinado estilo dependendo de seu desígnio discursivo. Assim, os gêneros podem ser definidos por meio de dois grupos distintos: o grupo dos gêneros primários e o grupo dos gêneros secundários. Podemos compreender por primários os gêneros que abrangem as situações comunicativas cotidianas, no geral, de caráter oral; já os secundários dizem respeito às situações comunicativas com teor de maior complexibilidade.

Os gêneros primários, predominantemente orais, caracterizam-se pelo uso mais espontâneo da linguagem em circunstâncias imediatas. “os gêneros primários, constituem o cerne da linguagem” (MARCHEZAN, 2006, p. 119), pois há neles uma combinação decorrente entre realidade e discursos alheios.

Os gêneros secundários, por sua vez, distinguem-se dos primários pela característica evidente da complexibilidade, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). As esferas jurídica, científica, pedagógica e até a religiosa são exemplos práticos de produção dessa categoria de gênero discursivo.

A partir do uso criativo que o sujeito faz dos enunciados, os gêneros discursivos também se hibridizam, isso significa que “um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo” (FIORIN, 2011, p. 44).

Uma vez categorizados, encontramos em Bakhtin a definição de uma estrutura de reconhecimento para os gêneros do discurso a partir de enunciados que revelam as condições específicas e o propósito de cada domínio; o autor (2011, p. 261) lista três bases: conteúdo temático, estilo e construção composicional, que estão intrinsecamente ligadas no interior do enunciado e a partir das quais se determina e se caracteriza um gênero discursivo.

Por conteúdo temático, diz-se do campo de sentidos específicos que domina o gênero e não pura e simplesmente do assunto de que um determinado texto se ocupa. A seleção da forma de dizer o que se diz e pra quem se diz são o que chamamos de estilo do gênero. A estrutura composicional diz respeito à estrutura formal que constitui o enunciado, bem como a maneira como se organiza (através de frases, alíneas, parágrafos, versos, etc.).

Outra importante ponderação a respeito dos gêneros discursivos versa sobre o constante campo de transformação a que eles estão submetidos. A evolução e desenvolvimento das atividades humanas, como já falamos, repercutem no modo de interação verbal e surgimento de novos tipos de gêneros discursivos nas mais variadas esferas. Na esfera das redes sociais digitais, por exemplo, surgem de forma fértil variados e novos gêneros, como o *meme*, que constitui parte da nossa investigação nessa pesquisa.

O *meme* como gênero discursivo nasce num berço cibernético, ou seja, nasce na esfera da *internet* e das redes sociais digitais onde é exclusivamente hospedado e replicado. Não há como produzir *memes* digitais (na perspectiva conceitual tomada aqui) fora das redes. De certo seria

possível rascunhá-lo, mas não lhe dar a vida característica como esse tipo de gênero que é.

Quanto às propriedades formais o *meme* pode ser considerado um gênero discursivo pela sua constituição basilar: a interconexão da linguagem com a vida social por meio de enunciados concretos estruturados a partir das bases já explicadas aqui: conteúdo temático, estrutura composicional e o estilo.

Esse gênero é marcado pela informalidade e está um tanto longe de hierarquias sociais, pois a identificação pelos discursos sociais de quem o replica em relação a quem o produz o torna assim, ou seja, o discurso veiculado por meio do *meme* propicia uma interação e uma concordância de pensamento entre locutores e interlocutores.

É perceptível também a diversidade de formatos que esse gênero discursivo digital pode configurar, desde a constituição por meio de imagem e enunciado linguístico, até as configurações por vídeos, músicas, caricaturas ou mesmo por imagens desvencilhadas de textos. O formato de *meme*, que pretendemos estudar aqui, no entanto, são aqueles construídos com base numa imagem ancorada por um enunciado verbal.

### **3.3. Aspectos dialógicos do meme**

Através dos gêneros do discurso, a interação dos indivíduos no processo comunicativo fomenta o dialogismo na comunicação, visto que os sujeitos do discurso não assumem categoricamente papel ativo ou passivo em seus enunciados, ao contrário, no ato comunicativo há sempre uma alternância de sujeitos falantes, assim o receptor não assume postura passiva, mas responsiva no diálogo, uma vez que opina, interrompe, discute. A relação entre o locutor e o interlocutor sempre gera uma compreensão e atitude responsiva ativa e é isso que define as fronteiras do enunciado. Os gêneros, portanto, são dialógicos, compostos por trocas e interações verbais entre os sujeitos da enunciação.

No gênero discursivo *meme*, essas relações dialógicas são perceptíveis através da postura tanto do locutor quanto do interlocutor em produzir e/ou ler os enunciados concretos, identificar-se com eles e replicá-los numa interação que torna esses enunciados passíveis de notoriedade e propagação, não raro, viral. Note-se que não há passividade, mas atividade e atitude responsiva dos indivíduos, independentemente se ocupam posição de locutor ou de interlocutor. Daí surge o dialogismo entre os in-

divíduos na propagação desses enunciados em que o dito, o não dito e as replicações sociais estão presentes. Assim,

[...] o objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já era ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico [...] (BAKHTIN, 2011, p. 299-300)

Ao perceber, então, a presença do dialogismo no gênero discursivo digital *meme* nas redes sociais digitais e sua interação que vai além da causalidade humorística, fomos instigados a uma investigação mais cuidadosa sobre como se dá a proposição do humor e da crítica na estrutura discursiva desses enunciados dialógicos.

A seguir, de forma sintética, alguns aspectos dialógicos que se alinham aos nossos objetivos nesse estudo serão explicitados.

### **3.3.1. Carnavalização, humor e crítica**

Muito embora em sua superfície ressalte aos olhos a função humorística, o *meme* tem também função crítica, pois, não raro, é um meio pelo qual são expressas opiniões políticas e, sobretudo, opiniões polêmicas a respeito de diversos temas que circulam na sociedade. Muitos desses enunciados nas redes sociais dialogam por meio de diferentes esferas, para isso, lançam mão tanto do discurso oficial quanto do discurso não oficial para trazer à tona o riso.

Há assim a integração entre o riso e o pensamento crítico como uma expressão de resistência que deixa cair a sensação de impermeabilidade dos “discursos sérios”, os ditos discursos de autoridade. Quanto a isso, Fiorin (2011) teoriza:

Ao esforço centrípeto dos discursos de autoridade opõe-se o riso, que leva a uma aguda percepção da existência discursiva centrífuga. Ele dessacraliza e relativiza o discurso do poder, mostrando-o como um entre muitos e, assim, demole o unilinguismo fechado e impermeável dos discursos que erigem como valores a seriedade e a imutabilidade, os discursos oficiais, da ordem e da hierarquia. (FIORIN, 2011, p. 56)

É necessário compreender, assim, o conceito de carnavalização e paródia em Bakhtin para agregarmos valor ao riso presente nos gêneros mais atuais, tal como o *meme* que carrega, muitas vezes, a ironia e o hu-



mor em sua constituição. Carnavalização aqui será abordada, portanto, com intuito de contextualizá-la, para além da literatura, no campo dos estudos linguísticos.

O conceito de carnavalização em Bakhtin advém das teorizações feitas em sua obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2002), aprofundado posteriormente em outra obra sua *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1996). A carnavalização era compreendida pelo autor como manifestações da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento que se refletiam na literatura e nas outras artes, através do carnaval que

[...] é constitutivamente dialógico, pois mostra duas vidas separadas temporalmente: uma é a oficial, monoliticamente séria e triste, submetida a uma ordem hierarquicamente rígida, penetrada de dogmatismo, temor, veneração e piedade; outra, a da praça pública, livre, repleta de riso ambivalente, de sacrilégios, de profanações, de aviltamentos, de inconveniências, de contatos familiares com tudo e com todos. (FIORIN, 2011 p. 59)

As possibilidades do riso extrapolam o âmbito da literatura e perpassam também pela linguística. O riso é presente nos gêneros discursivos como forma de desconstrução de uma realidade imposta por princípios e ideologias sociais, na época, sobretudo pela igreja. As questões morais eram abordadas e subvertidas através das manifestações de humor e proporcionavam o riso como um meio de resistência social, pois era através desse mecanismo que era permitido estabelecer a crítica.

A carnavalização, em relação aos discursos oficiais, aparece como um processo de dessacralização, em que se brinca com as ideologias dominantes suscitando o risível justamente a partir da desestabilização do sério, pois o carnaval é ambivalente, associa o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante. A profanação é uma das marcas da carnavalização, na qual vemos as indecências, os sacrilégios e as paródias carnavalescas.

Os *memes* trazem característica similar ao produzirem efeitos de humor em seus discursos veiculados, que se dão pela subversão de valores e crenças já arraigados sobre uma determinada temática.

Um aspecto da carnavalização é também a parodização, pois “se a paródia tem papel importante na literatura carnavalizada, também o têm as citações caricaturadas, as citações postas em outro contexto, os jogos com o sentido das palavras, etc.” (FIORIN, 2011, p. 65). Através dos *memes*, muitas vezes, ao utilizar-se do recurso da paródia, o sujeito social

pode ter percepção crítica, embora permeada pelo riso, dos discursos veiculados nas redes sociais digitais. E através do recurso do humor e da crítica expressa sua tomada de posição diante da complexidade das práticas discursivas sociais.

#### **4. Análise de memes**

##### **4.1. Aspectos comuns**

Os *memes* selecionados têm temática relativa à pandemia da Covid-19 e contexto de produção em 2020, ano caracterizado pelo isolamento social face ao vírus que se espalhou pelo mundo, o chamado Novo Corona Vírus (SARS-COV19). Curiosamente, nesse recorte temático, ambos – *meme* e *corona* – são caracterizados pela viralização em sentidos distintos, todavia permeados de similaridade.

Para critérios de análise, iniciaremos pela esfera de pertencimento do enunciado e pela sua caracterização conforme a estrutura básica de reconhecimento dos gêneros, que se constitui da indissolúvel ligação dos três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – no todo do enunciado (Cf. BAKHTIN, 2011).

Quanto à materialidade visual, os *memes* foram construídos parodisticamente através de imagem retirada de local de circulação distinto: as obras de arte. A imagem recriada de Mona Lisa<sup>45</sup> foi associada ao texto verbal e, assim, ressignificada no contexto de produção das mídias sociais digitais. A escolha de uma obra de arte para a criação dos *memes* analisados desperta curiosidade, uma vez que o discurso estético imagético presente nas obras de arte nos faz lembrar que a pintura também pode ser tomada como constituinte de discursos. As materialidades discursivas do campo imagético, nesse sentido, devem ser submetidas a uma conjugação de análise do discurso verbal, para legitimação e ancoragem da mensagem.

---

<sup>45</sup> Mona Lisa (também conhecida como La Gioconda) é a mais notável e conhecida obra do pintor italiano Leonardo da Vinci. Leonardo começou o retrato de Lisa del Giocondo, esposa do mercador florentino Francesco Del Giocondo que, em 1503, terminando-o três ou quatro anos mais tarde. A pintura a óleo sobre madeira de álamo encontra-se exposta agora no Museu do Louvre, em Paris, sendo sua maior atração.

Em relação à forma composicional, esses *memes* constituem-se de enunciados pertencentes à dimensão verbo-visual que, segundo Brait (2013) é a

[...] dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44)

Logo, as materialidades, são constituídas por meio de um todo significativo em que imagem e texto produzem os sentidos veiculados pelos discursos. O aspecto verbo-visual da composição se encarrega da atratividade primeira do leitor ao deparar-se com esse *meme* em ambiente virtual. Essa atratividade conjugada com o riso e com o humor se dá justamente pela recriação nos meios digitais de uma obra de arte de valor inestimável, mas que pertence naquele momento a cada leitor que a consome em sua nova forma através dos efeitos de sentido produzidos pela paráfrase.

Quando se trata do estilo, os *memes em questão* também foram construídos através das estratégias da paródia que, para Bakhtin (1981, p. 76), “é um híbrido dialogístico intencional. Dentro dela, linguagens e estilos iluminam-se ativa e mutuamente”. O diálogo nesse contexto não é estabelecido com outro texto verbal, mas com uma imagem recriada que estabelece relação de forma direta com outra imagem que é o próprio quadro pintado por Leonardo da Vinci.

O estilo verbal, por sua vez, presente nesses *memes* é próprio da oralidade, atribuindo assim alto grau de informalidade aos enunciados em questão. Os textos utilizados correspondem sempre aos enunciados concretos que justificam correlação com a Covid-19. O sujeito é interpelado pelo momento histórico adverso em que se vive: uma pandemia.

Por se tratar de importante e conhecida obra de arte, a configuração visual do *meme* se estabelece dentro do ambiente em que o conhecimento culto das artes que o indivíduo possui interfere na sua compreensão desse discurso veiculado. Obviamente, não deixará de fazer sentido para o destinatário o humor veiculado pela figura feminina retratada na obra; há, porém, uma grande chance de que o nível de compreensão e a apreensão do humor sejam mais refinados se houver o conhecimento prévio do quadro parodiado.

#### 4.2. Aspectos dialógicos

Nas materialidades discursivas em análise, percebemos traços dialógicos, sobretudo, de humor na constituição dos enunciados concretos que veiculam discursos ideológicos da pandemia. Os *memes* representam uma lógica natural invertida, mostrando fatos adversos do discurso oficial que circula na sociedade durante o crítico período de enfrentamento. Isso proporciona o chamado riso carnavalesco.

Com base nos aspectos comuns elencados para os cinco exemplares de *memes* coletados, vários aspectos dialógicos discursivos, de ordem particular, foram abordados na análise que se segue.

Figura 1: *Meme* “Não é corona vírus”<sup>46</sup>.



Na figura 1, o *meme* ressalta a estilização por meio dos elementos recriados na obra de arte *Mona Lisa*, tais como: o cachecol, as mangas da roupa, o papel higiênico, a expressão facial de franzir a testa, o olhar de preocupação e, sobretudo, a ação de limpar o nariz. Cada um desses elementos imagéticos acrescentados contextualizam o gênero no momento de sua produção, cuja mensagem está ancorada pelo texto verbal que compõe a sequência discursiva: “Gente, não se preocupa, eu juro que tenho rinite! Não é corona vírus!”.

O sujeito social no discurso vivencia a construção de um novo estereótipo: as pessoas com problemas alérgicos e respiratórios. Antes da pandemia, não se notava esse aspecto como algo perigoso e pejorativo, mas no momento da tensão em que o vírus tem sido transmitido em larga escala todos que apresentam qualquer sintoma similar à doença podem ser vistos como eventuais infectados pelo vírus e, conseqüentemente, po-

<sup>46</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CEC1h\\_yFb1B/](https://www.instagram.com/p/CEC1h_yFb1B/). Acesso em: 26 set. 2022.

tenciais transmissores, relação que causa um atrito na convivência pacífica entre os indivíduos.

O discurso veicula ideias que remontam preocupação exacerbada e, por que não dizer zelo e cuidado, em relação aos sintomas da doença pandêmica. É o inconsciente trabalhando para que as apreensões e compartilhamentos das atitudes sociais sejam reconfiguradas em sua essência.

Assim como o *meme* analisado na figura 1, o *meme* da figura 2, também aborda temática voltada a uma das consequências da pandemia; o produtor da mensagem dialoga com seus possíveis interlocutores, um destinatário presumido, fazendo um alerta quanto a uma nova situação de convivência social: isolamento.

Figura 2: *Meme* “Ser antissocial é útil”<sup>47</sup>.



Apresenta também discurso voltado às questões provocadas pelo alastramento da grave doença. Seja na família, no trabalho, na vizinhança, nas relações sociais, de forma geral, existem os chamados horizontes comuns nas interações entre os indivíduos que, nesse caso, somente é prejudicado pelo avanço da pandemia.

A composição imagética é construída através da inserção de único elemento altamente simbólico e característico do momento histórico em que se vive: a máscara, mas não uma máscara qualquer, um respirador facial total. Esse é o elemento central que causa o impacto humorístico inicial no leitor, tanto por causa do aparente exagero quanto pela gravidade da situação social.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/eu-sabia-que-ser-antisocial-era-util-emonagrossa-oficial-como-YH3rGYxu7>. Acesso em: 26 set. 2022.

A composição verbal, no entanto, ancora a imagem, através da sequência discursiva: “Eu sabia que ser antissocial era útil. Como não gosto de socializar, tenho menos chances de pegar a corona vírus”. A ancoragem entre imagem e texto verbal, a partir daí, reconfigura os efeitos de sentido e provoca o humor.

O pressuposto implícito no discurso é que ser antissocial é algo negativo, isto é, há diálogo com outro discurso, segundo o qual os sujeitos não gostarem de interação social é algo ruim, mas reverte-se para algo positivo a partir do momento em que as regras de isolamento social passaram a vigorar rigidamente entre os indivíduos. O sujeito do discurso reproduz em seu enunciado algo já há muito enraizado ideologicamente: as regras sociais são desconfortáveis, mas necessárias para a manutenção da ordem.

Não é possível afirmar claramente a quem pertence os enunciados nos *memes*, pois uma de suas características é essa falta de pretensão em conhecer quem os produz, mas a voz social coletiva expressa nesse discurso é presumidamente de quem tem dificuldade de socializar. A presença da 1ª pessoa do discurso prova o posicionamento crítico do autor com base numa experiência aparentemente pessoal, mas que comunga do mesmo posicionamento de um grupo de indivíduos para quem o enunciado faz todo sentido e agrega o efeito de humor.

Na figura 3, a composição imagética se dá pela junção de nove imagens que representam estágios distintos do período de quarentena.

Figura 3: *Meme* “Quarentena”<sup>48</sup>.  
**As Etapas do Quarentena**



<sup>48</sup> Disponível em: [https://br.pinterest.com/pin/625789310714813297/?nic\\_v3=1a7DRZ4Ib](https://br.pinterest.com/pin/625789310714813297/?nic_v3=1a7DRZ4Ib). Acesso em: 26 set. 2022.

O discurso pressupõe um efeito social progressivo nas pessoas por causa do isolamento. Progressivamente o sujeito vai de um estado de satisfação, perpassa pela ansiedade (a corrida aos supermercados para se adquirir produtos essenciais de higiene), pelo medo (quanto mais proteção, melhor), pela exaustão, desmoronamento, demência, vontade de reação, efeitos naturais do isolamento e resultado atual do indivíduo que está restrito em suas necessidades fundamentais do dia a dia realizadas fora de casa. Essa descrição dos estágios nos remete à ideologia social da realização dos sujeitos nas atividades exteriores ao lar, sob o pressuposto de que a ausência delas pode gerar distúrbios psicológicos significativos no indivíduo.

A estrutura verbal, composta apenas de uma frase nominal “as etapas da quarentena” demonstra estilo sintético, característica própria do gênero *meme*. Notemos que a curta frase, ancorada pela imagem, abarca o sentido geral da construção.

Na figura 4, o *meme* representado sugere várias interpretações por meio da sentença: “Quem não perdeu a cabeça esse ano não perde mais”.

Figura 4: *Meme* “Perder a cabeça”<sup>49</sup>.



As inúmeras dificuldades enfrentadas num período histórico tão atípico justificam o discurso presente no *meme*. A pandemia levantou várias questões ideológicas e sociais, como os conflitos na convivência familiar, as oscilações econômicas das classes assalariadas e autônomas, a disfunção no sistema escolar e educacional, a importância da produção artística para a sociedade em geral. Enfim, há uma série de motivos pelos quais se poderia perder a cabeça (o controle das ações e dos pensamentos).

<sup>49</sup> Disponível em: <https://web.facebook.com/monaacida/photos/pb.100044586517111.-2207520000./700991097076775/?type=3>. Acesso em: 26 set. 2022.

tos) – cada sujeito, ao visualizar o *meme*, pode ter distintas atitudes responsivas diante desses motivos, conforme sua experiência pessoal.

Trata-se, pois, de um enunciado bastante genérico pela sua estrutura sintática, o que permite as diversas interpretações. Nesse caso, a relação entre a imagem e texto é quase literal, uma vez que as sequências imagética e linguística possuem elementos similares em sua composição. O “perder a cabeça” está transcrito nas duas formas.

Um traço curioso, porém, na produção de sentidos desse *meme* é a imagem das expressões faciais da personagem que permanece íntegra, isto é, não se esboçou nenhuma reação quanto ao fato intrigante expresso no discurso “perder a cabeça”, pelo contrário, a formação ideológica do inconsciente normaliza a situação como se a colocasse como consequência menor diante de tantas vivências ruins do período pandêmico.

Por fim, na figura 5 a configuração do *meme* sobressai-se em relação às composições anteriores

Figura 5: *Meme* “Depois da quarentena”<sup>50</sup>.



Nessa composição imagética, podemos observar que o recurso visual utilizado vai além da inserção de elementos, é uma recriação figurativa da obra em que traços do desenho retomam as características gerais do quadro ao mesmo tempo descaracterizando-o através do mote principal da representação visual: o engordamento da personagem. Estabelece relação dialógica com um dos quadros da figura 3, uma vez que o mesmo discurso é veiculado a respeito do sujeito em isolamento: a comida como forma de aplacar a ansiedade e tensão do momento e, consequentemente, o ganho de peso.

<sup>50</sup> Disponível em: [https://br.pinterest.com/pin/822540319431777123/?nic\\_v3=1a7DRZ4Ib](https://br.pinterest.com/pin/822540319431777123/?nic_v3=1a7DRZ4Ib). Acesso em: 26 set. 2022.



A condição em que o sujeito se encontra é expressa através do discurso de forma a enfatizar a dureza dos dias que se passam na quarentena, similar a uma prisão em que o prisioneiro conta os dias, semanas e meses através dos rabiscos na parede, pressupõe-se que a forma como as autoridades impuseram esse isolamento tem causado mais danos que benefícios às pessoas.

O riso é provocado pela relação dialógica da carnavalização, em que há inversão da lógica natural do discurso oficial das autoridades, uma vez que os elementos que constituem o discurso, por meio dos enunciados verbo-visuais, rompem, de certo modo, com a seriedade da vida num momento crítico que é a pandemia.

Por fim, a presença da marca textual *#(hasteg)*, própria da linguagem cibernética só reafirma a exclusividade desse enunciado nos meios virtuais.

## 5. *Considerações finais*

A criticidade e o humor só podem se estabelecer nos *memes* por causa dos elementos ideológicos neles constantes, pois se o destinatário presumido (no caso, o internauta, de forma genérica) não possuir conhecimento de mundo, ou seja, não estiver a par dos acontecimentos atuais do seu contexto social, histórico e político, não poderá depreender a mensagem em sua plenitude; o discurso não fará sentido, tampouco causará humor ou incitação ao posicionamento crítico. Os efeitos de sentido construídos ideologicamente pelas mensagens veiculadas nos *memes* são os aspectos fundamentais para que exista humor e criticidade, tanto para quem os produz, quanto para quem os lê.

Nas análises realizadas, prevaleceu o estabelecimento do humor em detrimento ao da crítica, pois o fenômeno da brincadeira com o sério, da irreverência aparece marcado como forma de, em meio às circunstâncias do momento social adverso em que se vive, buscar a descontração, o riso como forma de atravessar mais levemente a tensão causada pelos acontecimentos. Uma das características marcantes desse gênero quando se trata de humor.

Além do mais, a produção, veiculação e replicação dos *memes* funcionam também como registro histórico do momento social em que se vive, como forma de superação e busca d exercício da criticidade diante

das pequenas atitudes que podem gerar efeitos grandes na pandemia da Covid-19.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Univ. de Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, n. 8 (2), p. 43-66, São Paulo, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>. Acesso em: 27 set. 2022.

DAWKINS, Richard. *O Gene Egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

MARCHEZAN, Renata. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-31

SOUSA, Claudemir. As Relações Dialógicas na Produção de ‘MEMES’ na Internet. *LiteraOnLine*, v. 10, p. 1-15, Departamento de Letras | Universidade Federal do Maranhão, Teresina-MA. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/3561/1597>. Acesso em: 22junho 2022.

**OS EFEITOS EXPRESSIVOS GERADOS PELO EMPREGO  
DE ADJUNTOS NA OBRA “VIDAS SECAS”: UMA PROPOSTA  
DE ENTRELAÇAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA E DE LITERATURAS**

*Aline Menezes (CPII)*

[aline.menezes.1@cp2.edu.br](mailto:aline.menezes.1@cp2.edu.br)

*Dennis Castanheira (UFF)*

[denniscastanheira@gmail.com.br](mailto:denniscastanheira@gmail.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir possibilidades de entrelaçamento do ensino de língua portuguesa e de suas literaturas na educação básica a partir de reflexões teóricas e de propostas didáticas. Para isso, retomaremos estudos já desenvolvidos em ambas as áreas e discutiremos proposições didático-pedagógicas relacionadas aos efeitos expressivos produzidos pelos adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais na construção do romance “Vidas secas”, de Graciliano Ramos. Com isso, pretendemos demonstrar que o ensino de literatura e o de língua portuguesa não devem ser encarados como processos estanques, mas como práticas complementares, cujo diálogo contribuirá para um ensino mais reflexivo, integrado e produtivo.

**Palavras-chave:**

Ensino. Literatura. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT**

This article has as main goal to discuss the interlacing possibilities on Portuguese teaching and its literature on basic educational levels, considering theoretical reflections and didactic proposals. In order to do so, we will resume studies that have already been developed in both areas and we will discuss didactic-pedagogical proposals related to expressive effects produced by adnominal adjuncts and adverbial adjuncts in building the novel “Vidas secas”, by Graciliano Ramos. Thereby, we intend to demonstrate that teaching literature and Portuguese language should not be seen as a tight process, but as a complementary practice, in which the dialog will contribute to a more reflexive, integrated and productive teaching.

**Keywords:**

Teaching. Literature. Portuguese Language.

**1. Introdução**

Ao longo das últimas décadas, as discussões sobre o ensino de línguas e literaturas têm se multiplicado no contexto acadêmico. Perspectivas teóricas diversas têm fomentado debates sobre o impacto da pesqui-

sa linguística e literária na sala de aula da educação básica. Isso se evidencia pelos inúmeros produtos acadêmicos advindos dessa incursão: eventos, livros, artigos, revistas e materiais didáticos.

No entanto, a despeito de todo esse avanço, uma questão ainda persiste: como entrelaçar o ensino de Língua Portuguesa ao de suas literaturas no contexto escolar? A resposta a essa pergunta certamente não é simples e envolve múltiplos fatores, mas pode ser encadeada por meio de algumas ideias.

É desse questionamento que este artigo parte, a fim de traçar estratégias para o entrelaçamento do estudo da língua portuguesa e da literatura de maneira reflexiva. Para isso, adotaremos uma metodologia qualitativa bibliográfica e de pesquisa-ação e discutiremos uma proposta de abordagem didática que pode ser aplicada em turmas de Ensino Médio, que tem como foco a relação entre os usos de adjuntos adnominais e adverbiais e a construção literária no romance “Vidas secas”.

Com isso, neste artigo, visamos a contribuir para o estudo do ensino de língua portuguesa e das suas literaturas, considerando a retomada das investigações e das propostas já desenvolvidas e elaborando novas proposições a fim de trazer exemplificações claras de possíveis abordagens didáticas a serem aplicadas.

## **2. *Ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas***

O ensino de Língua Portuguesa e de Literaturas na educação básica parece ser visto, majoritariamente, de maneira seccionada, isto é, com cada um apresentando suas propriedades e questões específicas, e estabelecendo entre si pouca ou nenhuma relação. Esse fenômeno se evidencia nos inúmeros trabalhos sobre ensino desenvolvidos nos últimos anos, que tendem a focalizar ou o ensino de língua, ou o de literaturas.

Tal aspecto não é arbitrário, visto que, de fato, é extremamente desafiador unir tais perspectivas de maneira a, concomitantemente, considerar suas especificidades e pensar seu entrelaçamento. No centro desse desafio, encontra-se a necessidade de que as propostas didático-pedagógicas não privilegiem apenas um dos pontos, como ocorre, por exemplo, quando o texto literário se converte em pretexto para o ensino de gramática.

Em geral, a discussão sobre o ensino de português é ligada a alguns aspectos basilares, sendo os principais temas: o ensino de gramática, o ensino de leitura e o ensino de produção textual. Essa tríade se relaciona com os estudos de diversos autores e com as práticas de linguagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Isso se evidencia pelo Quadro 1, adaptado de Castanheira (2020, p. 63):

Quadro 1: Como trabalhar as práticas de linguagem?

<b>Prática de linguagem</b>	<b>Como trabalhar?</b>
Gramática	Congregar o modelo metalinguístico com exercícios contextualizados e ligados às funções gramaticais dos elementos no texto a partir da visão de que a língua é viva e variável (“qual o papel do elemento no texto?”, “quais efeitos de sentido podem ser ligados ao elemento destacado?”, “por que, nesse contexto, esta forma gramatical foi usada?”).
Leitura	Partir de exercícios que exijam níveis mais baixos de leitura para, posteriormente, chegar aos de maior complexidade, mapeando, então, os sentidos do texto a partir de diferentes ativações cognitivas (linguísticas, enciclopédicas, intertextuais, interacionais, etc.).
Produção textual	Trabalhar a argumentação a partir do modelo mais tradicional, ligado aos exames de vestibular junto a outros formatos (debates, júris simulados, artigos de opinião) e outros tipos de texto (narrativo, expositivo, descritivo) de forma integrada.

A partir do Quadro 1, é possível observar que há diferentes maneiras de pensar estratégias para o ensino de gramática, de leitura e de produção textual, e que é preciso considerar múltiplas perspectivas de trabalho, sem utilizar apenas a já consagrada nas escolas, mas também sem abandoná-la. Assim, a ideia é congrega, unir, entrelaçar perspectivas e olhares a fim de construir um ensino plural.

Diversos autores defendem, ainda, a articulação entre leitura, gramática e produção de textos, dentre os quais se destacam João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Travaglia e Leonor Werneck dos Santos. Essa associação é produtiva e auxilia na construção de atividades de interpretação a partir do processo de coconstrução dos sentidos, aliado à análise dos elementos gramaticais, à exploração de diferentes gêneros em relação à sua tessitura e às pistas textuais presentes (Cf. SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012; KÖCHE; MARINELLO, 2015).

Já o ensino de Literatura, conforme Dalvi (2013), deve ser (re)pensado a partir de algumas questões, como: o processo de escolari-

zação do texto literário; a natureza intertextual da literatura e, consequentemente, do seu ensino; as concepções e práticas mitificadoras e homogeneizadoras do fenômeno literário na escola; e a penetração da recente produção em teoria e crítica literária nas salas de aula.

Ao pensar na inserção da literatura na escola, a autora ainda resalta que:

Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é tido como impensável, difícil, complicado – e até indesejável: não são poucas as pessoas que pensam que os alunos mais pobres não deveriam “perder tempo” com coisas “inúteis”, como se a arte fosse dispensável e reservada a uns poucos que poderão usufruir do ócio, reiterando uma visão conservadora e maniqueísta. (DALVI, 2013, p. 130)

Diante disso, é preciso reiterar a defesa de Candido (1995) de que a literatura é um direito, não devendo ser, portanto, relegada a segundo plano como se fosse menos importante do que outros aspectos da vida humana. Assim, devemos atestar e reiterar a importância da literatura para construção da identidade cultural e artística do cidadão e, por isso, essa deve ser central no ensino.

### **3. Proposta didática**

Neste trabalho, discutiremos estratégias de abordagem da relação estabelecida entre a construção literária e os usos de adjuntos adnominais e adverbiais a partir do romance “Vidas secas”. Para isso, primeiramente, utilizaremos uma metodologia qualitativa bibliográfica e, por isso, retomaremos as definições da tradição gramatical, os estudos sobre “Vidas secas” e algumas contribuições científicas sobre os temas.

Os adjuntos adnominais são definidos pelas gramáticas tradicionais como termos acessórios com valor adjetivo que especificam ou delimitam o significado de um substantivo. Já os adjuntos adverbiais são tidos como termos acessórios com papel adverbial que apresentam diferentes valores semânticos (tempo, lugar, dúvida, intensidade etc.).

Contudo, a pesquisa linguística vem estudando tais elementos a partir dos seus usos em contextos comunicativos reais e tem constatado sua alta complexidade. Moraes (2010) defende que os adjuntos adnominais podem ter papel essencial na (re)construção de objetos de discurso, já que são elementos referenciais que atuam na categorização e na recategorização, possibilitando novas nuances pragmáticas.

Já Ilogti de Sá (2015), ao analisar, sob um olhar funcionalista, os usos de advérbios temporais em textos contemporâneos publicados na mídia, constatou que tais elementos apresentam diferentes posicionamentos sintáticos, que são motivados por aspectos semânticos, discursivos e contextuais.

Segundo a autora, tais elementos podem ter papel de retomar uma informação já apresentada, de iniciar um assunto e de efetuar uma sequência temporal, por exemplo. A multiplicidade de padrões discursivos também foi atestada por Paiva (2014) no tratamento de adjuntos temporais e locativos em textos jornalísticos contemporâneos e por Castanheira e Cezario (2016) em cartas escritas por jesuítas nos séculos XVI e XVII, o que demonstra a produtividade da discussão.

Diante de tais reflexões, alguns questionamentos podem ser levantados: “Qual o papel desses elementos na construção do romance ‘Vidas secas’?”, “Seus usos são arbitrários ou motivados por questões linguístico-literárias?”, “É possível fazer um entrelaçamento da análise desses termos com a construção literária da obra no ensino?”. Para efetuar tais reflexões, recorreremos à metodologia de pesquisa-ação e efetuiremos propostas de inserção do tema na sala de aula.

Inserido no panorama da prosa da segunda fase modernista – grupo também conhecido como “romance de 30” –, “Vidas secas” é uma das obras de nossa tradição literária que costuma ter presença garantida no currículo do Ensino Médio. No entanto, muitas vezes, o contato do aluno com esse romance se restringe à leitura de alguns de seus fragmentos ou, em casos mais alarmantes, ao mero conhecimento de sua sinopse ou de seu resumo.

Sabemos que, no que se refere a narrativas mais longas, a leitura integral da obra envolve uma série de desafios. Dentre eles, destacam-se o pouco espaço disponível no planejamento docente para o trabalho específico com a leitura literária em sala de aula e o baixo comprometimento dos alunos com leituras que precisem ser realizadas fora do espaço escolar.

No entanto, é imprescindível que o contato discente com textos artísticos não fique restrito a gêneros textuais mais curtos – como o poema e o conto – ou a fragmentos de novelas e romances. Isso porque, além de haver a necessidade de desenvolvermos, junto aos estudantes, a habilidade de leitura de textos que demandem maior fôlego, o trabalho frag-

mentário com a obra literária não só prejudica a fruição artística, como dificulta a construção de seus sentidos.

Dessa forma, visando, principalmente, a estimular, nos alunos, o comprometimento com a leitura, é importante que algumas atividades pré-textuais – isto é, anteriores à leitura propriamente dita da obra literária – sejam realizadas (Cf. SILVA, 1992). É interessante, por exemplo, que o professor e a turma elaborem, conjuntamente, um cronograma de leitura, de modo que as atividades realizadas em sala de aula não gerem a antecipação de algum dado do enredo, o que poderia desestimular os discentes a darem prosseguimento à leitura.

Apresentar a sinopse do romance, instigando a curiosidade dos estudantes, também pode ser uma estratégia pré-textual proveitosa. Além disso, no caso de “Vidas secas”, julgamos produtiva a promoção de um levantamento de hipóteses e antecipações a partir da análise do título da obra. O debate pode ser estimulado, por exemplo, por meio de algumas perguntas, como: “O que esse título parece antecipar no que se refere ao enredo que será desenvolvido na narrativa?”, “Há algum estranhamento decorrente do emprego do adjetivo ‘secas’ para caracterizar o substantivo ‘vidas’?”.

Nesse momento, o professor pode, inclusive, trazer à tona reflexões sobre a classe gramatical adjetivo, valendo-se do conhecimento acumulado pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar. Tal estratégia será de grande valia para relembrar certos aspectos que serão retomados, mais tarde, no estudo dos adjuntos adnominais.

Com a mediação do professor, os estudantes podem perceber que o adjetivo “secas”, ao se ligar ao substantivo “vidas”, constrói uma imagem, em certo sentido, paradoxal. Isso porque um signo marcado pela positividade, que pressupõe energia e vigor, é aproximado de um termo marcado pela negatividade, que traz consigo o peso de um fim, de algo cuja existência encontra-se comprometida.

Em “Vidas secas”, o signo da aridez – e todo o campo semântico a ele relacionado – adquire uma importância tão central, que acreditamos ser proveitoso utilizá-lo como ponto condutor de todo o estudo do livro em sala de aula. Dessa maneira, proporemos um caminho de trabalho com o romance dividido em quatro tópicos: a) a aridez do cenário; b) a aridez da linguagem; c) a aridez das relações humanas; e d) a aridez do destino das personagens.



### **3.1. A aridez do cenário**

Finalizada a etapa de atividades pré-textuais, sugerimos a leitura conjunta do primeiro capítulo do romance como forma de auxiliarmos os estudantes em seu primeiro contato com o texto. Esclarecemos que as sugestões a serem apresentadas estão relacionadas a tal trecho da obra, mas podem ser expandidas para os demais diante da adaptação à realidade pedagógica de cada docente.

Logo no parágrafo inicial do romance, abaixo transcrito, há uma série de elementos que podem ser explorados pelo docente, como mostraremos a seguir:

**Na planície avermelhada** os juazeiros alargavam **duas manchas verdes**. Os infelizes tinham caminhado **o dia inteiro**, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante **na areia do rio seco**, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, **através dos galhos pelados da catinga rala**. (RAMOS, 2013, p. 9) (grifos nossos)

Para auxiliar no estudo dos efeitos expressivos construídos a partir do emprego de adjuntos adverbiais e adnominais, é interessante que o docente – com o auxílio do projetor ou do quadro – destaque as estruturas acima grifadas.

Por meio da análise linguística, os estudantes podem ser instigados a identificar a função assumida no trecho pelas seguintes estruturas: “Na planície avermelhada”, “na areia do rio seco” e “através dos galhos pelados da catinga rala”. A ideia é que, com o auxílio do docente, eles percebam o papel assumido por essas estruturas na marcação do espaço em que as ações narradas se desenrolam.

Trata-se, portanto, de um momento produtivo para a introdução do trabalho com o adjunto adverbial. A partir da análise sintática do primeiro período, é possível, por exemplo, diferenciar os sintagmas “os juazeiros” e “duas manchas verdes” do sintagma “Na planície avermelhada”, (re)apresentando a noção de adjunto<sup>51</sup>. Isso porque, diferentemente dos dois primeiros elementos, que são termos selecionados pelo verbo da oração – respectivamente, sujeito e objeto direto –, o terceiro elemento é um termo que está fora do âmbito da regência do verbo. Daí, a ideia de os adjuntos serem termos “acessórios”.

---

<sup>51</sup> Aqui é considerada a proposta classificatória presente na Nomenclatura Gramatical Brasileira.

É importante, porém, que os estudantes percebam que essa pretensão dispensabilidade do adjunto ocorre meramente no campo sintático, visto que, no âmbito discursivo, a estrutura apresenta uma informação muito importante para a construção da narrativa, relacionando-se diretamente com um dos elementos indispensáveis ao gênero literário épico/narrativo: o espaço.

A discussão sobre o adjunto adverbial pode ser, então, ampliada a partir da análise da estrutura “o dia inteiro”. Diferentemente dos adjuntos anteriormente destacados – ligados à noção de lugar –, os estudantes poderão perceber que tal estrutura está relacionada à noção de tempo, outro elemento indispensável ao gênero épico/narrativo, e sem o qual o encaideamento das ações na narrativa, o seu enredo, não poderia ser construído. É por meio do entendimento de que aquelas personagens não estavam fazendo uma mera caminhada pontual, mas um longo trajeto a pé que durava o dia inteiro, que o leitor pode entender melhor a escolha do narrador por “os infelizes” para ocupar a função de sujeito.

É interessante, aliás, que os estudantes sejam incentivados a refletirem sobre o efeito gerado pela escolha dessa palavra como forma de apresentar as personagens ao leitor. Como eles perceberão ao longo da leitura, a “mudança” à qual o título do capítulo se refere está longe de ser um processo desejado por aquelas personagens, pois se trata de um nomadismo imposto pela seca.

Realizadas essas primeiras reflexões, o docente pode, então, direcionar a atenção dos alunos para as seguintes estruturas: “planície **avermelhada**” e “galhos **pelados da catinga rala**”. Assim, é possível ajudá-los na percepção de que as palavras destacadas cumprem a função de caracterizar os termos a que estão ligadas (“planície” e “galhos”), contribuindo, portanto, para o detalhamento/descrição desse cenário. Trata-se de um momento favorável para a discussão das diferenças entre adjuntos adverbiais e adjuntos adnominais.

Após a apresentação ou revisão de aspectos relacionados a essa função sintática, outros elementos podem ser destacados. Os alunos podem ser incentivados a perceberem, por exemplo, que, no primeiro período do trecho, o emprego dos adjuntos adnominais pelo narrador cria um contraste entre a longa extensão de terra árida – a “planície avermelhada” – e a parca vegetação da região – restrita a “duas manchas verdes”.

A partir daí, com a ajuda do professor, a turma poderá identificar que cenário é esse – e a qual região do Brasil ele está relacionado. É, por-

tanto, um momento produtivo para a reflexão acerca de certas características do projeto estético do romance de 30, principalmente no que diz respeito ao regionalismo explorado por muitas das obras desse período.

Além de contribuir para essa descrição do cenário – e para a identificação do espaço da realidade que ele representa –, os adjuntos adnominais destacados corroboram a afirmação de que a aridez, prenunciada no título, instaura, ao longo da obra, o que o crítico literário Wander Melo Miranda denomina “poética da escassez e da negatividade” (2004, p. 43). O rio é “seco”, os galhos são “pelados” e a catinga, “rala”.

Na narrativa, o cenário ocupa um lugar tão central que o personagem Fabiano parece ser uma extensão daquela natureza, confundindo-se com ela:

Em seguida, [Fabiano] acocorou-se, remexeu o aió, tirou o fuzil, acendeu as raízes de macambira, soprou-as, inchando as bochechas cavadas. Uma labareda tremeu, elevou-se, tingiu-lhe o rosto **queimado**, a barba **ruiva**, os olhos **azuis**. (RAMOS, 2013, p. 16) (grifos nossos)

A partir da análise dos adjuntos adnominais destacados, que são usados na descrição do personagem, é possível encaminhar os alunos à percepção de que o “rosto queimado” e a “barba ruiva” de Fabiano remetem ao vermelho predominante do solo. Os “olhos azuis”, por sua vez, remetem ao céu aberto, ou seja, sem nenhuma nuvem e, portanto, sem nenhum indicativo de uma desejada chuva.

Reiteramos que, embora o primeiro capítulo possa ser utilizado como ponto inicial da discussão sobre a aridez do cenário, esse aspecto se faz presente na obra como um todo, cabendo ao docente estender essa reflexão aos demais trechos da narrativa. É interessante, por exemplo, que os estudantes percebam que as mudanças ocorridas no cenário ao longo do romance são reflexos da transição entre o período de seca, o período de chuvas e o novo período de seca vividos na narrativa, cujas culminâncias ocorrem, respectivamente, nos capítulos “Mudança”, “Inverno” e “Fuga”.

### **3.2. A aridez da linguagem**

A leitura do primeiro capítulo também pode introduzir reflexões relacionadas ao que chamamos de aridez da linguagem, também vinculada à “poética da escassez e da negatividade”. Para que os alunos possam

perceber esse aspecto da obra, sugerimos que os seguintes trechos sejam destacados:

Sinha Vitória estirou o beijo **indicando vagamente uma direção** e afirmou **com alguns sons guturais** que estavam perto. (RAMOS, 2013, p. 10) (grifos nossos)

Sinha Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição **gutural**, designou os juazeiros invisíveis. (RAMOS, 2013, p. 11) (grifo nosso)

[...] e o papagaio, que andava furioso, com os pés apalhetados, numa atitude ridícula. Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesmo que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava **pouco**. (RAMOS, 2013, p. 12) (grifo nosso)

A *secura*, como podemos perceber, não se limita ao cenário: ela também está presente na (falta de) comunicação das personagens. Para indicar a direção a ser tomada, em vez de se valer da linguagem verbal, *sinha Vitória* estira o beijo e se utiliza de sons que são classificados pelo narrador como “guturais”.

A partir da reflexão suscitada pelo emprego de tal adjunto adnominal, os estudantes podem perceber, por exemplo, um processo de animalização e de reificação ao qual essas personagens estão submetidas. Ao longo do estudo da obra em sala de aula, o professor poderá apontar outros momentos da narrativa em que isso acontece e poderá relacioná-los à denúncia social empreendida por Graciliano Ramos na obra.

Como apontado pelo crítico Alfredo Bosi, “a linguagem de *Fabiano* é tida por impotente, lacunosa, truncada” (2003, p. 20). E o mesmo ocorre com os demais familiares, como demarca o adjunto adverbial “pouco” no último período do trecho acima destacado. A linguagem verbal é tão escassa que o papagaio não tinha de quem copiar, sendo, portanto, mudo.

Até mesmo a dimensão do desejo/fantasia, que é, afinal, construída a partir da linguagem, parece se efetivar de maneira lacunar e retalhada. Nesse sentido, na obra, o desejo de *sinha Vitória* por uma moradia fixa – e, conseqüentemente, pelo fim do nomadismo forçado – é metonimizado no sonho de ter uma cama<sup>52</sup>. Levando a reflexão sobre a aridez da linguagem a um nível mais profundo de análise da obra, o pro-

---

<sup>52</sup> “*Sinha Vitória* desejava possuir uma cama igual à de seu *Tomás* da bolandeira. Doidice. [*Fabiano*] Não dizia nada para não contrariá-la, mas sabia que era doidice. Cambembes podiam ter luxo? E estavam ali de passagem”. (RAMOS, 2013, p. 23)

fessor pode vinculá-la ao próprio estilo do autor, Graciliano Ramos. Segundo Antonio Candido, “Vidas secas” é um romance escrito a partir de um “estilo parcimonioso que parece estar no limite da expressão possível” (1992, p. 104), o que faz, inclusive, com que o romance transcenda os limites do regionalismo descritivo.

Nesse sentido, a economia linguística, colocada em prática por Graciliano Ramos na obra, reflete, na forma, a aridez explorada no campo temático. Trata-se, portanto, de um estilo que corta qualquer elemento que sobre, ou seja, que seja dispensável ou meramente ornamental. Mais um motivo, portanto, para desconfiarmos da suposta superfluidade dos adjuntos, que, como visto, fazem-se presentes de maneira significativa no texto.

Outro aspecto que pode ser destacado pelo docente diz respeito ao fato de a aridez da linguagem das personagens balizar a escolha do tipo de narrador empreendida por Graciliano Ramos. Contrapondo-se aos seus demais romances, escritos em 1ª pessoa, “Vidas secas” é uma obra com narrador em 3ª pessoa. Afinal, caso essas personagens, com toda a sua limitação linguística, fossem exímias narradoras de suas próprias histórias, a verossimilhança da obra poderia ser gravemente comprometida.

### **3.3. A aridez das relações humanas**

Além da aridez do cenário e da aridez da linguagem, alguns trechos do primeiro capítulo também podem introduzir reflexões sobre o modo como essa *secura* se faz presente nas relações estabelecidas por Fabiano e por sua família, entre si e com o mundo. Há uma boa exemplificação disso no trecho a seguir:

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração **grosso**, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação da criança irritava-o. (RAMOS, 2013, p. 10) (grifo nosso)

A partir da análise do adjunto adnominal “grosso”, que, no trecho, caracteriza o termo “coração” – núcleo do objeto direto – é possível incentivar os alunos a fazerem considerações sobre o personagem Fabiano. Isso pode ser realizado por meio de perguntas como “o que significa ter um ‘coração grosso’?” ou ainda “de que maneira essa metáfora pode nos trazer informações sobre a relação que ele estabelece com seu filho?”.

Ao longo do trabalho com a obra em sala de aula, os estudantes poderão identificar outros momentos da narrativa em que a relação entre os membros da família é marcada por uma aridez de afetos, seja nos cascados e cocorotes dados pela mãe no filho mais novo<sup>53</sup> e no filho mais velho<sup>54</sup>, seja nos pontapés recebidos por Baleia<sup>55</sup>. Até mesmo o calombo no meio do catre em que dormiam Fabiano e sinha Vitória, elemento que impossibilitava a aproximação dos corpos, parece materializar tal aridez<sup>56</sup>.

Na narrativa, essa aridez das relações humanas também se faz presente nas relações de exploração e de abuso de poder às quais Fabiano está submetido, retratadas, sobretudo, em capítulos como “Cadeia” e “Contas”. Faz-se presente, também, na sensação de não pertencimento experienciada por Fabiano no capítulo “Festa”.

Com a ajuda do professor, os estudantes poderão perceber, por fim, que essa desconexão e essa falta de integração parecem encontrar paralelo na própria estrutura do romance, coesa, mas segmentada. Como observa Antonio Candido, por não possuir, entre seus capítulos, os elementos de ligação típicos da composição tradicional, há o estabelecimento de uma certa descontinuidade na obra (1992, p. 107).

### **3.4. A aridez do destino das personagens**

Todas as reflexões realizadas até aqui desembocam, enfim, em um último aspecto da obra relacionado à aridez: a falta de perspectiva de

---

<sup>53</sup> “[...] [o menino mais novo] foi puxar a manga do vestido da mãe, desejando comunicar-se com ela. Sinha Vitória soltou uma exclamação de aborrecimento, e, como o pirralho insistisse, deu-lhe um cascudo.” (RAMOS, 2013, p. 48)

<sup>54</sup> “[...] [o menino mais velho] Não obteve resposta, voltou à cozinha, foi pendurar-se à saia da mãe: – Como é?  
Sinha Vitória falou em espetos quentes e fogueiras.  
– A senhora viu?  
Aí sinha Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote.” (*Ibidem*, p. 56)

<sup>55</sup> “Baleia detestava expansões violentas: estirou as pernas, fechou os olhos e bocejou. Para ela, os pontapés eram fatos desagradáveis e necessários. Só tinha um meio de evitá-los, a fuga. Mas às vezes apanhavam-na de surpresa, uma extremidade da alpercata batia-lhe no traseiro [...]” (*Ibidem*, p. 60)

<sup>56</sup> “Tinha de passar a vida inteira dormindo em varas? Bem no meio do catre havia um nó, um calombo grosso na madeira. E ela se encolhia num canto, o marido no outro, não podiam estirar-se no centro.” (*Ibidem*, p. 45)

mudança de vida no que se refere a Fabiano e à família. Seus destinos, ditados pelo clima da região, parecem ser, assim como ele, cíclicos. A um longo período de seca, sucede-se um breve período de chuvas, que é seguido novamente por um longo período de seca, e assim por diante. Da mesma forma, Fabiano e sua família parecem estar presos à dinâmica da retirada – permanência – retirada.

Para que a discussão sobre esse aspecto cíclico da obra seja introduzida, sugerimos o trabalho, durante a leitura do primeiro capítulo, com o trecho a seguir:

[...] Caminhando, [Fabiano] movia-se como uma coisa, para bem dizer, não se diferenciava muito da bolandeira de seu Tomás. Agora, deitado, apertava a barriga e batia os dentes. Que fim teria levado a bolandeira de seu Tomás?

[...]

Seu Tomás fugira também, com a seca, a bolandeira estava parada. E ele, Fabiano, era como a bolandeira. Não sabia por que, mas era. (RAMOS, 2013, p. 15)

A aproximação intuída por Fabiano entre si e a bolandeira de seu Tomás é um elemento que pode ser explorado pelo professor em sala de aula. Após explicar o significado de bolandeira – a saber, uma roda dentada que, ao girar em torno de um eixo, move pedras trituradoras –, o docente pode perguntar à turma de que forma eles encaram essa comparação.

A partir das respostas colhidas, o professor pode desenvolver alguns elementos relacionados a essa conjunção entre Fabiano e a bolandeira. A primeira diz respeito ao já mencionado processo de reificação que é representado na obra. Integrados ao processo de exploração do capitalismo em sua vertente colonial (Cf. CANDIDO, 1992), Fabiano parece ser uma posse de seus eventuais padrões – assim como a bolandeira é uma posse de seu Tomás.

A segunda se refere à relação entre o funcionamento da bolandeira e a seca. Assim como as vidas de Fabiano e sua família ficam “paradas” durante os momentos de estiagem – período cuja escassez faz com que suas únicas preocupações sejam aquelas referentes à sobrevivência – a bolandeira de seu Tomás também perde sua utilidade durante a seca.

Por fim, a terceira se refere à ciclicidade metaforizada na roda que gira em torno do eixo. Ela pode ser encarada como um elemento que mimetiza a dinâmica vivida pelas personagens em seu movimento de retirada – permanência – retirada. Como aponta Alfredo Bosi, a obra “figu-

ra o cotidiano do pobre em um ritmo pendular: da chuva à seca, da folga à carência, do bem-estar à depressão, voltando sempre do último estado ao primeiro” (2003, p. 20).

A aridez do destino das personagens se faz presente não apenas nos movimentos condicionados a essa lógica pendular, mas também em uma hereditariedade da sina: “[Fabiano] Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também” (RAMOS, 2013, p. 97). Da mesma forma, e a contragosto de sinha Vitória, Fabiano crê que seus filhos seguirão destinos afins.

Diante da exploração dos demais capítulos, ao final do trabalho com o livro em sala de aula, o professor poderá explicitar aos estudantes que é também cíclica, afinal, a própria estrutura do romance. Eles poderão perceber, por exemplo, o paralelo existente entre o primeiro e o último capítulos da obra, renunciado pelos títulos indicativos de movimentação: “Mudança” e “Fuga”, respectivamente. A obra, portanto, é, em si, uma cadeia fechada, assim como também o são os teimosos destinos das personagens.

#### **4. Considerações finais**

A partir das reflexões apresentadas neste artigo, foi possível estabelecer algumas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, entrelaçado ao de literatura. Para isso, elaboramos proposições relacionadas aos efeitos expressivos gerados pelos adjuntos adnominais e adverbiais no romance “Vidas secas”, de Graciliano Ramos.

Nessas proposições, salientamos a relevância de que, ao longo do trabalho com “Vidas secas”, seja considerado o entrelaçamento estabelecido entre os usos dos adjuntos adnominais e adverbiais e a construção literária do romance, visto que, como demonstramos, tais empregos não são aleatórios. Assim, o papel desses elementos na tessitura do texto deve ser considerado como uma entrada no tópico gramatical via efeitos de sentido, cabendo, ainda, possíveis sistematizações.

Destacamos, também, que as ideias aqui estabelecidas devem ser vistas como um ponto de partida e não como um ponto de chegada. Ou seja, devem ser observadas como perspectivas amplas de aplicabilidade que são passíveis de alterações, de adaptações e de desdobramentos a depender do contexto em que cada docente esteja inserido.



É preciso pontuar, também, que outras obras e fenômenos devem ser observados em prol desse entrelaçamento. Podem ser considerados títulos de Literatura Brasileira, de Literaturas Africanas e de Literatura Infantil e Juvenil ligados a questões linguísticas diversas, desde que o texto literário não seja subjugado a um papel coadjuvante, sendo um mero pretexto para questões gramaticais.

Algumas dessas possibilidades são a análise dos seguintes aspectos: (a) intertextualidade na coleção *Que história é essa?*, de Flávio de Souza; (b) transitividade na narrativa de suspense “Anjo da morte”, de Pedro Bandeira; (c) referenciação no conto de suspense “O corvo”, de Edgar Allan Poe; (d) processos de formação de palavras nos contos de “O fio das missangas”, de Mía Couto.

A partir de iniciativas como essas, novas reflexões poderão vir à tona e novos horizontes poderão ser descortinados no que se refere ao trabalho com a língua portuguesa e com suas literaturas na sala de aula da educação básica. Assim, buscamos contribuir para a pavimentação de caminhos mais amplos a serem percorridos por docentes e pesquisadores em defesa de um efetivo entrelaçamento no ensino de língua portuguesa e de literaturas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Alfredo. Céu, inferno. In: BOSI, A. *Céu, inferno*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades / 34, 2003. p. 19-50
- CANDIDO, Antonio. 50 anos de *Vidas Secas*. In: CANDIDO, A. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro: 34, 1992. p. 102-8
- \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTANHEIRA, Dennis. Linguística e ensino. In: FREITAS JR, R. de; SOARES, L.A.; NASCIMENTO, J.P. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 57-69
- \_\_\_\_\_; CEZARIO, Maria Maura. A ordenação de locuções adverbiais de tempo em cartas jesuítas dos séculos XVI e XVII. *SIGNOTICA* (UFG), v. 28, p. 557-80, 2016.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 38, p. 123-40, 2013.

ILOGTI DE SÁ, Érika Cristine. *Aconteceu em 2015 e En 2015 il est arrivé*: ordenação dos circunstanciais temporais e aspectuais no português e no francês. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro-RJ, 2015. 222p.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros textuais*: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, Wander Melo. O mundo coberto de penas. In: \_\_\_\_\_. *Graciliano Ramos*. São Paulo: Publifolha, 2004. p. 39-49

MORAES, Rachel Maria Campos de Menezes. Adjunto adnominal sob a ótica da referenciação: um estudo da recategorização em fábulas de Fedro. *Codex*, v. 2, n. 2, p. 92-102, 2010.

PAIVA, Maria da Conceição de. Posição variável de circunstanciais na escrita: motivações em competição?. In: PAIVA, M.C. de; GOMES, C.A. (Org.). *Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. p. 71-94

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Maurício da. *Como trabalhar textos no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos didáticos, 3).

**PARA UMA ANÁLISE CONTRASTIVA DA ARTICULAÇÃO  
DAS VOGAIS DO PORTUGUÊS EUROPEU E  
DO PORTUGUÊS FALADO EM LUANDA**

*Scoth Manuel Piango Cambolo* (UniLuanda)

[simbovalascoth@hotmail.com](mailto:simbovalascoth@hotmail.com)

*Paulo Osório* (UBI)

[pjtrso@ubi.pt](mailto:pjtrso@ubi.pt)

**RESUMO**

Partindo-se do enquadramento teórico defendido em Miguel (2019; 2022), este artigo pretende levar a cabo uma análise contrastiva entre o português europeu (PE) e o português falado em Luanda (PFL), no que respeita à articulação das vogais. De notar, contudo, que, em Luanda, o português é a língua materna da maior parte da população, pois o kimbundu está a perder um número significativo de falantes, em virtude de um cada vez menor uso desta língua por parte da população. Esta tendência é, naturalmente, marcada por razões sociolinguísticas e por motivos de diglossia linguística. Os usos do PFL aqui registados e comentados provêm da aplicação de um inquérito (escrito e oral), no qual constam palavras, com duas propostas de pronúncia, uma luandense e outra, obviamente, europeia, aplicado em Luanda aos estudantes da Universidade Metodista de Angola (curso de Língua Portuguesa e Comunicação) e aos alunos do Seminário Arquidiocesano do Sagrado Coração de Jesus (curso de Filosofia). Assim, neste estudo, pretendemos equacionar os contrastes ao nível da articulação das vogais, sendo que a grande dificuldade dos falantes de Luanda reside maioritariamente na articulação das vogais <e> e <o>, quando estas ocorrem em posição medial átona.

**Palavras-chave:**

Articulação das vogais. Português falado em Luanda.  
Interferências vocálicas na escrita.

**ABSTRACT**

Starting from the theoretical framework defended in Miguel (2019; 2022), this paper aims to carry out a contrastive analysis between European Portuguese (EP) and Portuguese Spoken in Luanda (SPL), with regard to the articulation of vowels. It should be noted, however, that in Luanda, Portuguese is the mother tongue of most of the population, as Kimbundu is losing a significant number of speakers, due to the decreasing use of this language by the population. This tendency is, of course, a product of sociolinguistic reasons and linguistic diglossia. The uses of SPL, here recorded and commented, come from the application of a survey (written and oral), which contains words, with two pronunciation proposals, one from Luanda and the other, obviously, European. Said surveys were applied in Luanda to the students of the Methodist University of Angola. (Portuguese Language and Communication course) and to the students of the Archdiocesan Seminary of the Sacred Heart of Jesus (Philosophy course). Thus, in this study, we intend to examine the contrasts regarding articulation

of vowels, given that the great difficulty of Luanda speakers resides mainly in the articulation of the vowels <e> and <o>, when they occur in unstressed medial position.

**Keywords:**

**Vowel articulation. Portuguese spoken in Luanda.**

**Vowel interference in writing.**

### **1. Breves considerações introdutórias**

Nesta investigação, apresentamos uma descrição e análise contrastiva da articulação das vogais do português europeu e do português falado em Luanda, segundo os enquadramentos teórico-metodológicos definidos em Miguel (2019; 2022).

A articulação das vogais do PFL tem características próprias que diferem do PE. Verificámos, assim, ao longo da nossa pesquisa, que a maior parte dos informantes articula de forma diferente, por exemplo, a palavra <logótipo> → [lɔ'gotipu], como se de uma paroxítona se tratasse, <logotipo> → [logɔ'tipu]. Assim, uma das grandes diferenças dos falantes do PFL relativamente aos de PE reside ao nível da articulação das vogais <e> e <o>, quando ocorrem em posição medial, átona. Os falantes de Luanda abrem-nas, sendo que a maior parte dos falantes do PFL pronuncia [tɛlɛfɔni] em vez de [tilifɔni]. Deste modo, pretendemos, também, neste estudo, descrever a realização do ditongo decrescente *ei*, que, muitas vezes, na oralidade, a semivogal *cai*, como, por exemplo, em palavras como <segunda-feira>, <bananeira>, <esteira>: no PFL, muitos informantes pronunciam [segudafɛrɐ], [bananɛrɐ], [ɛʃtɛrɐ]; outros, uma minoria, articulam [sigudɛfɛirɐ], [bananɛjrɐ], [iʃtɛjrɐ], enquanto, na norma do PE, se seguem as pronúncias [sigudɛfɛirɐ], [bɐnɐnɛjrɐ], [iʃtɛjrɐ].

Uma outra questão que nos merecerá particular atenção prende-se com os fenómenos de interferências vocálicas na escrita, porquanto muitos dos nossos informantes escrevem como falam e ouvem: aparecem registos escritos como <consuante>, <femenino> em vez de <consoante> e <feminino>. Assim, para uma melhor compreensão da questão, apresentaremos os fenómenos de interferências vocálicas na escrita e na oralidade, demonstrando-se a ortografia das palavras afetadas pelo fenómeno e as pronúncias do PFL e do PE.

O *corpus* estudado foi constituído através da aplicação de um inquérito (escrito e oral), no qual constavam palavras, com duas propostas de pronúncia, uma luandense e outra europeia, aplicado em Luanda aos estudantes da Universidade Metodista de Angola (curso de

Língua Portuguesa e Comunicação) e aos alunos do Seminário Arquidiocesano do Sagrado Coração de Jesus (curso de Filosofia).

É necessário, neste contexto, sublinharmos que, para a maior parte das crianças que nasce em Luanda<sup>57</sup>, a sua primeira língua é o português, porque os pais não promovem a utilização das línguas nacionais. Em consequência, os luandenses, mesmo os que têm um nível de escolaridade satisfatório, cometem desvios morfossintáticos, lexicais e, também, articulatórios:

Em kimbundu, a vogal central [i] é inexistente, pois a língua só atesta as vogais [e] e [ɛ] [...]. Sempre que um locutor da variante tem de pronunciar uma palavra que tenha as vogais central [i] e anterior [e] em posição inicial ou média são substituídas por [ɛ]. (MINGAS, 2007, p. 64)

## **2. Análise Contrastiva da Articulação das Vogais do PE e do PFL**

### **2.1. Fenómenos de interferência vocálica na oralidade**

Está estabelecido na investigação linguística que o kimbundu possui sete vogais orais e o PE catorze, das quais nove orais e cinco nasais. Refira-se igualmente que, em kimbundu, existe uma correspondência direta entre os sons e as letras, ou seja, cada som corresponde apenas a uma letra, contrariamente ao que acontece no PE, em que alguns sons podem ter mais do que uma representação gráfica. Logo, o falante que tem o português como língua segunda recorre, geralmente, ao sistema vocálico da língua primeira, neste caso, o kimbundu, para articular as vogais do PE. Por exemplo, no kimbundu, as

---

<sup>57</sup> Na verdade, “O kimbundu é a língua-matriz, ‘a língua natural de Luanda’ (MIGUEL, 2014, p. 32), a mais antiga, falada localmente e de maior simbolismo etnocultural e social. A par do português, esta língua sempre serviu de meio de interação, veículo de cultura e elemento de socialização dos luandenses, ao longo do desenvolvimento da cidade. Historicamente, considera-se que, desde a chegada dos portugueses a essa região, em 1575, até à primeira metade do século XIX, o kimbundu foi a língua dominante, apesar de o português ter sido já a língua oficial (INVERNO, 2009b, p. 2). Falado por quase todos os luandenses, quer nos lares quer quotidianamente, esta língua fortaleceu-se ao longo dos séculos que antecederam ao seu declínio, graças ao contributo das elites afro-portuguesas desta cidade, formadas principalmente por funcionários públicos, intelectuais, comerciantes, capturadores de escravos e homens de ofício (VENÂNCIO, 1996, p. 5; VANSINA, 2001, p. 273 *apud* INVERNO, 2009b, p. 2). Luanda foi, portanto, ‘até finais do século XX, uma cidade bilíngue, sendo os colonos portugueses forçados a aprender o quimbundo’ (AGUALUSA, 2004/2005, p. 30).” (MIGUEL, 2019, p. 157-8)

vogais grafadas como <e> e <o> realizam-se como abertas, [ɛ] e [ɔ], quando ocorrem em posição inicial e medial, quer em posição átona ou tônica. O falante da variante do PFL, por influência das línguas bantu<sup>58</sup> – (kimbumbu), abre-as, tal como ocorre nos seguintes exemplos:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
1. a) <presidente>	[prɛzidɛtɛ]	[prizidɛtɛ]
b) <sobrinho>	[sɔbrɪno]	[subrɪno]
c) <escola>	[ɛkɔla]	[ikɔlɛ]

A inexistência das vogais central e fechada [ɪ] e a posterior e fechada [u], em kimbundu, grafadas como <e> e <o>, em posição átona, faz com que o falante da variante do PFL aumente o grau de abertura dos referidos sons, tornando-as médias ou abertas, em vez de fechadas<sup>59</sup>:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
2. a) <telefone>	[tɛlɛfɔnɛ]	[tilifɔni]
b) <inoportuno>	[inɔpɔrtuno]	[inɔpurtunu]
c) <metodologia>	[mɛtɔdɔlɔsia]	[mitudulusie]

Há ainda um fenómeno de interferência vocálica que ocorre na oralidade, em que o falante da variante do PFL suprime a semivogal anterior ou palatal, fechada [j] que ocorre em certos ditongos decrescentes como [ɛj, aj, oj], dando-se a monotongação dos mesmos. Segundo Mingas (2007, p. 65), “a inexistência de ditongos (...) em kimbundu (...) leva os locutores da variante a substituírem os ditongos portugueses por vogais simples (...)”. Consideram-se, para o efeito, os casos seguintes:

3. I. [ɛj] → [ɛ]

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
a) <feira>	[fɛra]	[fɛjra]
b) <leite>	[lɛtɛ]	[lɛjtɛ]
c) <beijo>	[bɛzu]	[bɛjsu]

<sup>58</sup> Afirma Miguel (2019, p. 132): “As línguas bantas são faladas numa extensa zona da África subsariana, que vai do sul dos Camarões ao sul do continente, num conjunto de cerca de 22 países: África do Sul, Angola, Botswana, Burundi, Camarões (sul), Comores, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, Lesoto, Malawi, Moçambique, Namíbia, Quênia, RCA, RDC, Ruanda, Suazilândia (atualmente, eSwatini), Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábwe (com algumas comunidades na Somália e Sudão). É, portanto, um dos grupos linguísticos mais numerosos, com cerca de 220 a 240 milhões de falantes (NGUNGA, 2004, p. 29-30; ANDRADE, 2007, p. 21-2; WILLIAMSON; BLENCHE, 2000, p. 11; NURSE; PHILIPPSON; 2003, p. 1ss.)”

<sup>59</sup> O mesmo fenómeno também ocorre no português brasileiro (PB).

- Há casos, porém, em que se mantém a referida semivogal, mas abrindo a vogal, resultando em ditongo aberto e não médio:

II. [ɐj] → [ɛj]

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
4. a) <feira>	[fɛjɾa]	[fɛjɾɐ]
b) <leite>	[lɛjte]	[lɛjtɐ]
c) <beijo>	[bɛjʒu]	[bɛjʒu]

- Em outros casos, ainda ocorre a substituição da vogal central média [ɐ] pela vogal anterior ou palatal média [ɛ]:

III. [ɐj] → [ɛj]

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
5. a) <feira>	[fɛjɾa]	[fɛjɾɐ]
b) <leite>	[lɛjte]	[lɛjtɐ]
c) <beijo>	[bɛjʒu]	[bɛjʒu]

- Queda da semivogal [j]:

VI. [aj] → [a]

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
6. a) <mais>	[maj]	[maj]
b) <vais>	[va]	[vaj]

- Também há situações em que se conserva o timbre da vogal total, como acontece no PE:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
7. a) <mais>	[maj]	[maj]
b) <vais>	[vaj]	[vaj]

Verifica-se a supressão da semivogal [j] do ditongo [oj], passando à vogal [ɔ]:

4. I. [oj] → [ɔ]

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
8. a) <dois>	[dɔ]	[doj]
b) <depois>	[depɔ]	[dipoj]

5. I. [ôj] → [ɔ]

- Constata-se a queda da semivogal [j].

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
9. a) <acções>	[asɔ]	[esôj]
b) <canções>	[kãsɔ]	[kesôj]
c) <sermões>	[sɛrmɔ]	[sɛrmôj]
d) <calções>	[kalsɔ]	[kalsôj]
e) <portões>	[pɔrtɔ]	[purtôj]

5. II. [õj]→[ɔj]

- Observa-se, igualmente, a passagem da vogal média nasal [õ] para aberta nasal [ɔ]:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
10. a) <acções>	[asɔj]	[esõj]
b) <canções>	[kãsoj]	[kesõj]
c) <sermões>	[sɛrmɔj]	[sɛrmõj]
d) <calções>	[kalsɔj]	[kalsõj]
e) <portões>	[pɔrtɔj]	[purtõj]

**2.2. Vogais anteriores ou palatais**

No PE, atestam-se as vogais anteriores ou palatais [i, e, ɛ], mas só abordaremos a vogal /e/, porque, na variante do PFL, a mesma vogal se realiza sempre aberta [ɛ], em posição inicial e medial. Considerando os aspetos fonológicos do português, podemos considerar que estamos perante uma variação alofónica geográfica ou dialetal, já que o fonema em questão /e/ apresenta dois fones distintos, [i]; [e], ou seja, duas pronúncias diferentes: uma para a variedade do PE ([e]) e outra para o PA ([ɛ]), conforme os exemplos seguintes:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
11.a) <sede>	[sɛdɛ]	[sedɪ]
b) <cadete>	[kadɛtɛ]	[kɛdetɪ]

$$/e/ \begin{cases} [e] \rightarrow PE: [sedə] \\ [ɛ] \rightarrow PFL: [sɛdɛ] \end{cases}$$

Entretanto, já em posição final absoluta, a referida vogal não altera o seu timbre, ou seja, mantém-se como baixa [ɛ], facto que não ocorre no PE, já que, no contexto em apreço, se atesta a vogal média central fechada [i], inexistente no PFL:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
12. a) <sede>	[sɛdɛ]	[sedɪ]
b) <cadete>	[kadɛtɛ]	[kɛdetɪ]
c) <forte>	[fɔrtɛ]	[fɔrtɪ]
d) <metade>	[mɛtadɛ]	[mitadɪ]
e) <cotonete>	[kɔtɔnɛtɛ]	[kutunetɪ]
f) <costume>	[kɔʃtumɛ]	[kuʃtumi]



### 2.3. Vogais centrais

O kimbundu e a variante do PFL só registam uma vogal central [a], ao passo que o PE atesta três [i, ɐ e a]. Nesse caso, o falante luandense não tem problema em articular as vogais abertas. Porém, a nossa descrição, no grupo das centrais, cinge-se à articulação da vogal alta e média, porquanto, por inexistência das vogais [i] e [ɐ] no PFL, os falantes luandenses articulam-nas de forma aberta, ou seja, o sistema das vogais centrais existentes no PE [i, ɐ e a] reduz-se a uma vogal [a], no PFL. Como resultado desse fenómeno, a vogal [i] passa a [e] ou [ɛ], ambas anteriores ou palatais, média e aberta, respetivamente, e a vogal [ɐ] realiza-se como [a], alterando o seu grau de abertura, de média para aberta. No âmbito da descrição fonológica da língua portuguesa, podemos considerar que, nesse caso, ocorre a variação alofónica, ditada pelos aspetos dialetais e/ou socioculturais. A vogal /i/ apresenta duas realizações, isto é, duas pronúncias distintas [e] ou [ɛ], contrastando com o que ocorre no PE, no qual só se atesta a vogal [i]. Nos dois casos em apreço, observa-se o seguinte:

$$13. /i/ \begin{cases} [i] \rightarrow PE: [i\text{f}ar] \\ [e] \rightarrow PFL: [e\text{f}ar] \\ [ɛ] \rightarrow PFL: [ɛ\text{f}ar] \end{cases}$$

#### 2.3.1. Vogal média e central /ɐ/

Na variante do PFL, esta vogal realiza-se sempre como [a], independentemente da sua posição na palavra, enquanto no PE, quando átona, se realiza como [ɐ]. A referida vogal também ocorre como tónica quando está seguida de uma consoante nasal<sup>60</sup>. No PFL, o sistema das vogais centrais reduz-se a uma vogal [a] aberta, restringindo a ocorrência de [ɐ], ou seja, nesta variedade, não se atesta a vogal média, mas a aberta:

	PFL	PE
14. a) <dádiva>	[dadiva]	[dadivɐ]
b) <ajudar>	[aʒudar]	[ɐʒudar]

<sup>60</sup> A propósito da nasalidade, afirma Bisol (2002, p. 501): “[...] um dos aspectos mais polémicos da fonologia do português é a nasalidade vocálica. Possuir o sistema de vogais nasais ou ser a vogal nasal um grupo, vogal oral e consoante nasal, foi, em tempos do primeiro estruturalismo linguístico, uma questão crucial. Com o advento da teoria gerativa, a discussão teve continuidade, mas um sistema único de sete vogais indiscutivelmente desde então se consagra”.

c) <cama>	[kama]	[kɐmɐ]
d) <drama>	[drama]	[drɐmɐ]
f) <caneta>	[kaneta]	[kənɐtɐ]
g) <esferográfica>	[ɛʃfɛrɔgrafika]	[iʃfɛrɔgrafikɐ]

15. /ɐ/	{	[ɐ] → PE: [dadivɐ]
		[a] → PFL: [dadiva]

Registam-se, pois, duas pronúncias distintas para um único fonema, neste caso [ɐ] para o PE e [a] para o PFL (Cf. ex.: 15).

#### 2.4. Vogais posteriores ou velares

O PE tem três vogais posteriores ou velares – [u, o e ɔ]; o kimbundu também possui três – [u, o e ɔ], tal como afirma Mingas (2007, p. 36). Em PE, a vogal [u] pode ser representada graficamente como <u> ou <o>, neste último caso, em posição átona. Na variante do PFL, a vogal [u] grafada como <o>, que, geralmente, ocorre em posição átona, também se realiza como [ɔ], tal qual ocorre em kimbundu, conforme podemos ilustrar nos seguintes exemplos:

	PFL	PE
16. a) <colega>	[kɔlega]	[kulegɐ]
b) <Portuga>	[pɔrtugale] / [purtugaɫ]	[purtugaɫ]
c) <sobrinho>	[sɔbrijɲu]	[subrijɲu]
d) <namorado>	[namɔradu] / [namɔradu]	[nemuradu]
e) <economia>	[ekɔnɔmia] / [ikunumia]	[ikunɔmie]
g) <político>	[pɔlitiku]	[pulitiku]

No entanto, quando ocorre em posição átona final (absoluta) no PFL, o seu timbre pode variar, ou médio [o] ou fechado [u]:

	PFL	PE
17. a) <namorado>	[namɔradu]	[nemuradu]
b) <quanto>	[kwātu]	[kwetu]
c) <político>	[pɔlitiku]	[pulitiku]
d) <canto>	[kātu]	[ketu]

Quanto à vogal /o/, ela realiza-se como [ɔ], aberta, quer em posição tónica, quer em posição átona inicial e medial:

	PFL	PE
18. a) <apagador>	[apagadɔr]	[ɛpɛgedɔr]
b) <olhar>	[ɔɫar]	[oɫar]
c) <dourado>	[dɔradu]	[doredu]

Com esta breve descrição, em relação ao grupo das vogais posteriores ou velares, nota-se, portanto, que o falante do kimbundu, quando procura expressar-se em português, desvia-se do padrão do PE, articulando as referidas vogais com um timbre mais aberto. Este facto é mais evidente com a vogal /o/, quando aparece em posição átona. Em termos de análise fonológica, este comportamento das vogais posteriores tipifica um caso da variação alofónica geográfica e mesmo individual, uma vez que a realidade sociocultural está na base desse fenómeno, ou seja, no contexto angolano, as referidas formas vocálicas são pronunciadas de maneira diferente daquela que se atesta no PE. Ilustramos este fenómeno com os exemplos abaixo:

19. /u/ {  
    [u] → PE: [nemuradu]  
    [ɔ] → PFL: [namɔradu]

20. /o/ {  
    [o] → PE: [oɫar]; [doradu]  
    [ɔ] → PFL: [ɔɫar]; [dɔradu]

## **2.5. Vogais nasais**

Tal como a variedade do PE, o PFL também possui cinco vogais nasais. A diferença consiste no facto de, no sistema do PFL, existirem vogais abertas nasais [ɛ, ã, ɔ], sons que não se verificam no PE, que só possui vogais médias nasais [ẽ, v, õ]. Depreende-se que as vogais médias nasais do PE são substituídas pelas abertas nasais no PFL. Neste estudo, centramos a nossa reflexão nas vogais afetadas pelo contraste de mudança de timbre, ou seja, das vogais médias nasais que passam a abertas no PFL. Para melhor compreendermos a articulação das vogais nasais, apresentamos dois quadros, no primeiro, as vogais nasais do PFL e, no segundo, as do PE:

a) Vogais nasais do PFL:

	Anterior ou palatal	Central	Posterior ou velar
Fechadas	[ĩ]	—	[ũ]
Médias	—	—	—
Abertas	[ɛ]	[ã]	[ɔ]

b) Vogais nasais do PE:

	Anterior ou palatal	Central	Posterior ou velar
Fechadas	[ĩ]	—	[ũ]
Médias	[ẽ]	[ɐ]	[õ]
Abertas	—	—	—

Do ponto de vista fonológico, as vogais nasais têm sido interpretadas como realizações fônicas orais correspondentes ao contacto com um fonema consonântico nasal, marcador deste timbre. Trata-se de um arquifonema nasal /N/, conforme descrito pelos estruturalistas. Por exemplo, as vogais nasais [ẽ, ɐ, õ] resultam da combinação das vogais orais [e, ɐ, o] e as consoantes /M/ e /N/ nasal:

21. a) [ẽ] → /e/ + /N/  
 b) [ɐ] → /ɐ/ + /M/ e /N/  
 c) [õ] → /o/ + /M/ e /N/

A vogal [ẽ], média nasal, realiza-se como [ɛ] aberta nasal, contrastando com o que ocorre no PE:

- |                         | PFL       | PE         |
|-------------------------|-----------|------------|
| 22. a) <pen <b>t</b> e> | [pɛtɛ]    | [pɛ̃ti]    |
| b) <con <b>t</b> ente>  | [kɔ̃tɛtɛ] | [kõ̃tɛ̃ti] |
| c) <fr <b>e</b> nte>    | [frɛtɛ]   | [frɛ̃ti]   |

Deste modo, verificamos que as vogais nasais em apreço estão condicionadas pelo comportamento das vogais orais, no PFL, ou seja, a mudança do grau de abertura das vogais orais afeta, diretamente, o das vogais nasais, já que o timbre nasal afeta, simplesmente, as vogais abertas e não as médias. Na variedade do PFL, /ɐ/, quando nasal, realiza-se como [ã] aberto, ao passo que, no PE, se realiza em [ɐ]. Deste modo, regista-se uma variação no grau de abertura, de média para aberta ([ɐ] → [ã]), conforme mostram os exemplos seguintes:

- |                          | PFL     | PE      |
|--------------------------|---------|---------|
| 23. a) <Ang <b>o</b> la> | [ãgɔla] | [ɛgɔla] |

b) <manteiga>	[mã̃teiga]	[mɐ̃tɛjgɔ]
c) <canto>	[kã̃tu]	[kɐ̃tu]
d) <tanque>	[tã̃ke]	[tɛkĩ]
e) <bamba>	[bã̃ba]	[bɛbɛ]

No PFL, a vogal realiza-se como [ã̃], aberta, mas, no PE, realiza-se como [ɐ̃], média, ou seja, no PFL o dorso da língua baixa em relação à sua posição neutra, enquanto no PE, o dorso da língua mantém-se na sua posição neutra.

A vogal [õ], atestada no PE, realiza-se como [ɔ] no PFL:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
24. a) <consoante>	[kɔ̃sɔ̃tɛ]	[kõswɛti]
b) <conto>	[kɔ̃tu]	[kõtu]
c) <ontem>	[ɔ̃tɛj]	[õtɛj]
d) <pombo>	[pɔ̃bu]	[põbu]

## 2.6. Ditongos

Ditongo é um grupo constituído por vogal+semivogal ou semivogal+vogal. No primeiro caso, estamos perante ditongos decrescentes pronunciados numa só emissão de voz. O <i> e <u> exercem geralmente funções de semivogais e são representados foneticamente por [j], semivogal anterior ou palatal, fechada e [w], semivogal posterior ou velar e fechada. Os ditongos podem ser decrescentes e crescentes, podendo também ser abertos ou fechados: <ai, ei, au, eu, éu oi, ói, ou, iu> → [aj, ɛj, aw, ew, ɛw, oj, ɔj, owiw]:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
25. a) <céu>	[cɛw]	[cɛw]
b) <dói>	[dɔj]	[dɔj]

Os ditongos são crescentes quando a semivogal antecede a vogal, isto é, a vogal aparece depois da semivogal. Segundo Cunha (2005, p. 48), em português, apenas os decrescentes são ditongos estáveis. Os ditongos crescentes aparecem com frequência no verso, mas na linguagem coloquial só apresentam estabilidade aqueles que têm a semivogal [w] precedida de [k] (grafado <q>) ou de [g]. Assim:

Quase	igual	quando	enxaguando
Equestre	goela	lingueta	quinquénio
Quota	quíproquó	tranquilo	saguiguachu

Assim como as vogais, também há ditongos orais e nasais, sendo que os ditongos nasais resultam da combinação das vogais nasais e semivogais orais, visto que o timbre da vogal afeta a semivogal:

- 26. a) <mãe> [mɛj]
- b) <bem> [bɛj]
- c) <põe> [põj]

Feita a descrição, segue-se, agora, a análise da realização dos ditongos no PFL, tendo por ponto de partida o PE. Refira-se que, nesta abordagem, nos interessam apenas os casos dos ditongos orais e dos ditongos nasais, excluindo a classificação dos ditongos decrescentes e crescentes, dado que este contraste é similar nas duas variedades.

### **2.6.1. Ditongos orais**

Os ditongos são orais quando a corrente de ar expirado sai pela boca, ou seja, são, geralmente, formados por vogais e semivogais orais:

- 27. a) <baixo> [baj̥ju];
- b) <Romeu> [rumew̥];
- c) <amoreira> [amurɐj̥rɔ]

I. O ditongo <au>, no PFL, realiza-se em [aw], porém, no PE, realiza-se em [aw] e [ɔw]:

- |              | <b>PFL</b> | <b>PE</b> |
|--------------|------------|-----------|
| 28. a) <mau> | [maw]      | [maw]     |
| b) <saudade> | [sawdade]  | [sɔwdadi] |

Na alínea b, verifica-se que a vogal do PE [ɐ], média, no PFL, se realiza como [a], aberta.

II. No PFL, o ditongo grafado como <ei> realiza-se como [ej], enquanto, no PE, se realiza em [ɛj]. Este fenómeno decorre do facto de, no PFL, o falante articular os sons em questão, conforme são escritos, enquanto, no PE, a vogal se centraliza, deixando de ser anterior e passando a central (e → ɛ):

- |              | <b>PFL</b> | <b>PE</b> |
|--------------|------------|-----------|
| 29. a) <sei> | [sej]      | [sɛj]     |
| b) <beira>   | [beira]    | [bɛjra]   |
| c) <peixe>   | [pejʃe]    | [pɛjʃɛ]   |

- Outro fenómeno aqui a realçar tem a ver como modo da realização da monotongação desse ditongo, ou seja, o ditongo [ej] reduz-se à vogal [ɛ], aberta, com a supressão da semivogal [j]:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
30. a) <beira>	[bɛra]	[bɛjra]
b) <peixe>	[pɛʃɛ]	[pɛjʃɛ]

Contrariamente aos casos anteriores, parece-nos que, quando o referido ditongo se realiza em posição final absoluta, não ocorre o fenómeno de monotongação, limitando-se o ditongo a ser aberto / médio:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
31. a) <lei>	[lɛj] / [lɛj]	[lɛj]
b) <andei>	[ãdɛj] / [ãdɛj]	[ɛdɛj]

III. Quanto ao ditongo representado graficamente como <ei>, no PFL, a sua pronúncia oscila em [ɛ] e [ej], verificando-se a supressão da semivogal [j]:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
32. a) <papéis>	[papɛj]	[papɛi]
b) <anéis>	[anɛj]	[enɛj]

IV. No caso do ditongo grafado como <oi>, ocorrem dois fenómenos: i) a supressão da semivogal [j]; ii) a abertura da vogal [o] para [ɔ]:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
33. a) <dois>	[dɔ]	[dois]
b) <depois>	[depɔ]	[dipɔj]
c) <depois>	[depɔj]	[dipɔj]

V. Em relação ao ditongo grafado como <ai>, pronunciado [aj], interessa, apenas, realçar o facto de se suprimir a semivogal [j], mantendo-se a vogal [a]:

	<b>PFL</b>	<b>PE</b>
34. a) <mais>	[maj]	[maj]
b) <capitais>	[kapita]	[kepita]

### **2.6.2. Ditongos nasais**

Tal como acontece com os ditongos orais no PFL, os ditongos nasais sofrem, igualmente, algumas modificações, condicionadas pela interferência das línguas nacionais bantu, cujo fenómeno relevante é a

abertura vocálica. Neste trabalho, apraz-nos expor, de forma sucinta, alguns aspetos considerados pertinentes:

I. Os ditongos nasais, grafados <**ãe**> e <**ãi**>, realizam-se com [ãj] no PF; contudo, no PE, realizam-se como [ɐj]:

	PFL	PE
35. a) <cãibra>	[kãjbra]	[kɐjbre]
b) <mãe>	[mãj]	[mɐj]

II. Os ditongos escritos <**ãõ**> e <**am**> realizam-se em [ãw] no PFL, mas, no PE, realizam-se como [ɐw]. Há uma variação quanto ao grau de abertura, uma vez que o PFL não atesta a vogal nasal central, medial [ɐ]:

	PFL	PE
36. a) <apresentaçãõ>	[aprezetasãw]	[ɐprizêtesɐw]
b) <cantam>	[kãtãw]	[kɐtɐw]

Observamos, portanto, que os ditongos [ãw] do PFL e [ɐw] do PE correspondem às grafias <**ãõ** e **am**>.

III. O ditongo grafado como <**õe**>, no PFL, realiza-se como [ɔj], contrariamente ao PE, no qual se realiza como [õj], médio:

	PFL	PE
37. a) <botões>	[bɔtɔj]	[butõj]
b) <põe>	[pɔj]	[põj]
c) <sermões>	[sermɔj]	[sermõj]

IV. No entanto, quando seguida da fricativa palatal e não vozeada [s], marcador de plural, o falante angolano tem tendência a suprimir a semivogal [j], reduzindo o ditongo a simples vogal [ɔ]:

	PFL	PE
38. a) <botões>	[bɔtɔs]	[butõjs]
b) <sermões>	[sermɔs]	[sermõjs]

### 3. Alguns fenómenos de interferências vocálicas na escrita

O *corpus* evidencia que alguns informantes escrevem **consuante**, **femenino** em vez de **consoante** e **feminino**. Isto acontece, sobretudo, quando as vogais <e> e <o> se pronunciam fechadas, altas, [ɨ] e [u], ou seja, estão na palavra, na posição átona:

	OC	OE
39. a) desculpa		disculpa
b) Emitir		imitir
c) descartado		discartado



d) ele	eli
e) despertar	dispertar
f) segmentação	sigmentação
g) consoante	consuante

Nota-se que os mesmos escrevem como falam e como ouvem as palavras. Portanto, pensamos que esses desvios ocorrem por distração, ou mesmo, por desconhecimento da ortografia correta<sup>61</sup>. Por vezes, quando o <u> e o <i> ocorrem na posição átona, na escrita, o falante escreve <o> e <e>, porquanto, ele sabe que, geralmente, essas duas vogais, na posição átona, se leem [u] e [i]:

OE	OC
40. a) masculino	masculino
b) a <b>o</b> mulação	ac <b>u</b> mulação
c) f <b>e</b> menino	f <b>i</b> menino
d) desc <b>i</b> plina	disc <b>i</b> plina
e) devulgar	d <b>i</b> vilgar

Os casos apresentados ajudam-nos a compreender que os nossos informantes nem sempre escrevem como falam e ouvem as palavras, pois fruto do conhecimento que têm sobre a articulação das vogais, que o <o> e o <e>, na posição átona, se leem [u] e [i], quando o <u> e o <i> ocorrem na posição átona, ficam confusos, daí os desvios na escrita<sup>62</sup>.

Há, também, na escrita, o fenómeno da monotongação, isto é, o falante omite a semivogal, porque ele pronuncia como se não houvesse um ditongo. Esta constatação confirma a observação feita por Mingas

---

<sup>61</sup> Comungamos da opinião de Rio-Torto (2000, p. 601): “Na maior parte dos casos os erros etimológicos não alteram a estrutura fônico-auditiva da palavra, mas atingem a sua configuração grafemática canónica, fortemente condicionada pela sua matriz etimológica. Trata-se de erros de difícil superação, por duas ordens de razões: em primeiro lugar, porque radicam na actualimotivação da representação escrita das palavras, na não correspondência isomórfica entre grafema e fonema; e em segundo lugar, porque são fruto do desconhecimento da etimologia da palavra.”

<sup>62</sup> Muito elucidativa é a afirmação de Mateus (2006, p. 170): “Um dos problemas que dificulta a aprendizagem de qualquer ortografia resulta de ser impossível que uma ortografia represente, de forma exaustiva, a variação contextual dos elementos fonológicos. A existência de sílabas tônicas com reflexo na realização das vogais átonas, a coarticulação dos sons, o sândi externo na sequência fônica de palavras, assimilações e dissimilações, epênteses e supressões de sons são processos lexicais ou póslexicais que determinam uma larga variação de realizações dos segmentos fonológicos de uma língua. Tendo presente que se considera a ortografia como a forma correta de escrever, é natural que ela necessite de encontrar uma estabilidade nessa variação, estabilidade que muitas vezes é interpretada apenas como uma vertente conservadora.”

(2007, p. 65), que por no kimbundu não haver ditongo, o falante de Luanda tem dificuldade de os pronunciar, no português:

	OE	OC
41. a)	cheroso	cheirosso
b)	rassocinar	raciocinar

Em b) há dois desvios: além da omissão da semivogal, os informantes grafam a palavra com o dígrafo *ss*.

#### 4. Conclusão

O contraste entre o PE e o PFL ocorre, porque o kimbundu, língua que coabita com o português, não contém nenhuma vogal nasal, uma vez que possui sete vogais orais, contrariamente ao PE. As vogais **a, e eo** no PE, em posição átona, realizam-se [e] central, média; [i] central, fechada e [u] posterior, fechada, enquanto, no PFL, a maioria dos falantes articulam-nas abertas, sobretudo, quando aparece nas posições inicial e medial (escola [ɛ], metodista [ɛ], [ɔ]), desviando-se da realização do PE.

Os dados mostram igualmente que, no PFL, o ditongo grafado como <ei> se realiza como [ej], enquanto, no PE, se realiza em [ɐj]. Por outro lado, observamos a redução do [ej] à vogal [ɛ], aberta, com a supressão da semivogal [j]:

	PFL	PE
a) <beira>	[bera]	[bɐjra]
b) <peixe>	[pɛjɛ]	[pɐjʃi]

Quando o referido ditongo se realiza em posição final absoluta, não ocorre o fenómeno de monotongação, limitando-se o ditongo a ser aberto / médio:

	PFL	PE
a) <lei>	[lɛj] / [lej]	[lej]
b) <andeí>	[ãɛj] / [ãdej]	[vɛdej]

Em síntese, nota-se uma tendência geral de abertura das vogais <e a e o>, fenómeno que também afeta os ditongos, quer orais, quer nasais, ou seja, a pronúncia dos ditongos é consequência da mudança do timbre das vogais, influenciadas pelo traço fonético das línguas nacionais, línguas com as quais o português está em contacto. Assim, o sistema vocálico do PE e do PFL contrastam: o PFL contém sete vogais orais e cinco nasais e o PE compreende nove orais e, também, cinco nasais. Todavia, a variante europeia não atesta as vogais nasais fechada-central e as abertas,

ao passo que o PFL não regista as nasais médias. No entanto, o PFL não atesta a vogal fechada, central. Quanto às orais, o sistema vocálico do PFL não regista a presença das vogais fechada e média, central.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Leda. Estudo sobre a nasalidade. In: ABAURRE, M.B.; RODRIGUES, A. (Orgs). *Gramática do português falado – Volume VIII: novos estudos descritivos*. Campinas: UNICAMP, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa, 2005.

MATEUS, Maria Helena Mira. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. *Estudos da Língua(gem)*, n. 3, p. 159-80, 2006. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/41/80>.

MIGUEL, Afonso. Características fonológicas e morfológicas do português de Angola. In: OSÓRIO, P. (Coord.); MIGUEL, A.; KINGUI, A.; SUELELA, D.; ADRIANO, P. S.; COSTA, T. *Da fonologia à lexicografia*. Elementos para uma gramática do português de Angola. V. N. Famação: Húmus, 2022. p. 35-77

\_\_\_\_\_. *Integração morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantós no português oral de Luanda*. Tese (Doutoramento em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. 401f.

MINGAS, Amélia. *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*. Luanda: Chá de Caxinde, 2007.

RIO-TORTO, Graça Maria. Para uma pedagogia do erro. Didáctica da língua e da literatura. *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. I. Coimbra: Livraria Almedina/ILLP-FLUC, 2000.

**REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM  
EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO**

*Danyelle Moura dos Santos (UEFS)*

[danyelle31@hotmail.com.br](mailto:danyelle31@hotmail.com.br)

**RESUMO**

O presente estudo tem o intuito de refletir acerca dos limites e das possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo, além de expressar relevante valorização à cultura e à identidade rural. Busca-se, ainda, evidenciar a contribuição de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural. Diversos são os desafios que os professores enfrentam em escolas/classes multisseriadas, como, por exemplo, a falta de formação docente adequada, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho urbanocêntrico distanciado das realidades escolares. Essas escolas têm as suas especificidades marcadas, principalmente, pela heterogeneidade de ritmos e de tempos que devem ser levados em consideração para a promoção de uma avaliação da aprendizagem que vai além da seleção, da exclusão e da classificação quantitativa dos estudantes. A avaliação da aprendizagem escolar realizada em escolas/classes multisseriadas do campo carece de conhecimento em torno das peculiaridades dos estudantes para orientação e reorganização das práticas dos professores, visando à melhoria do processo educativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa.

**Palavras-chave:**

Avaliar. Educação. Povos do Campo.

**ABSTRACT**

The present study aims to reflect on the limits and possibilities for the evaluation practice in line with the peculiarities existing in schools/multigrade classes in the countryside, in addition to expressing a relevant appreciation of culture and rural identity. It is also sought to highlight the contribution of evaluative processes that seek the formation of critical, reflective and conscious citizens in such a plural society. There are several challenges that teachers face in multigrade schools/classes, such as, for example, the lack of adequate teacher training, the scarcity of appropriate teaching resources, precarious institutional infrastructure and an urban-centric curriculum distant from school realities. These schools have their specificities marked, mainly, by the heterogeneity of rhythms and times that must be taken into account to promote an assessment of learning that goes beyond the selection, exclusion and quantitative classification of students. The evaluation of school learning carried out in schools/multigrade classes in the countryside lacks knowledge about the peculiarities of students for guidance and reorganization of teachers' practices, aiming at improving the educational process. This is a qualitative bibliographic research.

**Keywords:**

Education. To assess. Countryside people.

## **1. Introdução**

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado. Sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade, e no campo não deve ser diferente. A escola do campo sofre com a precariedade e convive com ameaças de fechamento. A luta dos povos do campo e dos movimentos sociais por uma educação próxima à sua residência precisa ser atendida, e a voz desses povos precisa ser ouvida. Na sociedade brasileira, prevalece, até os tempos atuais, a estereotipização das pessoas que moram na zona rural serem consideradas inferiores e atrasadas e do trabalho no campo não requerer muita escolarização. Esses são alguns dos paradigmas enfrentados pela população campesina.

A Educação do Campo precisa ser observada não apenas como uma modalidade de ensino, mas, principalmente, como um direito conquistado ao longo de anos através de lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil em busca da garantia de políticas públicas efetivas que valorizem a cultura, a identidade e a diversidade de seu povo (SUESS; SOBRINHO; BEZERRA, 2014).

Faz-se necessária uma escola do campo contra-hegemônica de modo que esta prepare o sujeito para a criticidade, para a formação cidadã e para que esse sujeito aja como agente transformador diante da coletividade. De acordo com Janata e Anhaia (2015), outro princípio fundamental diz respeito à função da escola do campo, que deve ter a articulação da escola com a vida e a importância dos conhecimentos da experiência cotidiana como essenciais para obter uma relação entre as vivências cotidianas e escolares. A educação tem o papel de formar sujeitos e prepará-los desde a infância para o mundo e para que possam agir de maneira consciente na sociedade, trazendo, assim, transformações positivas.

A educação no campo surge como uma maneira de resgatar a dignidade humana e de viabilizá-la em cooperação com a escola e com os professores, de modo a buscar uma educação de qualidade que proporcione a formação de indivíduos críticos, capazes de reconstruir suas identidades em seus espaços socioculturais no e do campo.

Para atuar em escolas do campo, os docentes precisam ser qualificados, já que, muito além de ler e escrever, os estudantes necessitam de fortalecimento cultural e têm o direito de estabelecer relações entre as suas vivências no ambiente familiar e as aprendizagens escolares. Assim, a escola campesina ocupa um papel essencial na formação de cidadãos

conscientes, pois torna-se capaz de proporcionar na sala de aula momentos de trocas e compartilhamentos de realidades.

Durante muito tempo, a Educação do Campo foi inviabilizada devido às políticas públicas destinadas à área, impossibilitando a garantia de uma educação de qualidade que levasse em consideração as relações humanas e culturais dos povos do campo e da floresta, só sendo constituída como um direito através de muitas lutas de movimentos sociais.

As escolas/classes multisseriadas são predominantes na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades que estudam em uma mesma sala de aula e ficam sob a responsabilidade de um(a) único(a) professor(a).

Hage (2011) aborda que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo enquanto política pública e prática pedagógica, mas atravessam essa discussão por serem instituições ainda presentes e atuantes na zona rural brasileira. Embora a multisseriação seja uma realidade presente nas escolas brasileiras localizadas no campo, dificilmente encontramos políticas públicas educacionais para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de formato multisseriado (Cf. HAGE, 2014).

Faz-se necessário considerar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas nos territórios rurais inseridos na Educação do Campo. Nesse sentido, é essencial trazer à tona a precarização do trabalho docente, a debilidade na formação, o paradigma urbanocêntrico seriado e a sobrecarga de trabalho, que são fatores que provocam empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, deve ser constante a luta pelos direitos e pelo reconhecimento das diversidades, não se deixando ocupar por invisibilidades, exclusões e precariedades.

O estudo tem o intuito de refletir acerca dos limites e das possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo. Além disso, busca expressar a relevância da valorização à cultura e à identidade rural, bem como a reflexão sobre a contribuição de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural.

É oportuno que os estudantes participem do processo avaliativo para perceberem seus avanços e dificuldades e para que o professor possa

refletir sobre suas práticas, no sentido de modificar e rever suas ações até que tudo fique ajustado, e ajudar os alunos a se desenvolverem cada vez mais. Por conseguinte, os estudantes devem participar de todo o processo como co-participantes e não como agentes passivos. Avaliar é um processo que demanda tempo, análises e reflexões, visto que o professor deve estar atento ao desenvolvimento de cada estudante. Além disso, as avaliações devem ser realizadas processualmente e todo dia, pontuando, e ressignificando o que for necessário, nunca deixando para serem feitas apenas no final do ano letivo.

Dessa forma, pode-se perceber o quanto é importante a avaliação da aprendizagem escolar, já que, antes de avaliar os estudantes, o docente primeiro deve avaliar-se com o intuito de observar o seu desempenho como educador, para que consiga ser capaz de proporcionar aprendizados significativos. Assim sendo, entende-se a avaliação como um objeto de constante estudo e reflexão do professor, fazendo com que ele adquira uma nova postura em suas ações pedagógicas, buscando uma educação mais contextualizada com as vivências dos seus alunos.

Em escolas/classes multisseriadas, o docente precisa ter um olhar mais apurado e individualizado dos estudantes, devido à heterogeneidade de idades e de séries em uma mesma classe. Nesse contexto, um problema que afeta diretamente os professores e, conseqüentemente, suas práticas, é a falta de uma formação inicial e continuada sólidas, para que os docentes consigam ter uma prática mais consistente e possam estabelecer a práxis.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2011) trabalha “(...) com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2011, p. 21). Os autores ainda ressaltam que “o foco da pesquisa qualitativa é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2011, p. 79), mas sem querer abranger a totalidade das falas e expressões. A pesquisa qualitativa é adversa ao modelo único para todas as ciências por causa do entendimento que as ciências sociais apresentam características individuais que carecem de um método investigativo apropriado.

O estudo em questão é de cunho bibliográfico, definido por Marconi e Lakatos (1992) como o levantamento de toda a bibliografia já publicada em livros, revistas, entre outros. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre o assunto estudado, dando suporte ao cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de dados e informações. Desse modo, a pesquisa bibliográfica não é uma repetição das pesquisas já existentes, e sim a base para que surjam novos temas e novas abordagens. Além de proporcionar o levantamento das pesquisas referentes ao tema, a pesquisa bibliográfica também permite um estudo mais avançado para nortear a pesquisa. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é baseada em estudos já iniciados que apresentam novas contribuições.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram: (Escolas do Campo. Multissérie. Avaliação Escolar) que são as palavras-chave deste estudo, a base de dados foi o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e foram encontrados um total de 5 (cinco) pesquisas, todas em língua portuguesa que serão discutidas durante o estudo. Com o levantamento realizado, foi possível destacar a necessidade de uma avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, e a ocorrência de formações continuadas frequentes,.

### **3. A educação do campo e as escolas/classes multisseriadas**

A educação sofreu e está sofrendo diversas mudanças, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais. Nesse sentido, pode-se perceber a lentidão das mudanças, e na educação do campo, nota-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas destinadas a esses sujeitos (Cf. SOUZA, 2014).

Até o início do século XX, não havia interesse dos governantes pela educação dos trabalhadores camponeses, partindo da ideia de que esses povos não precisavam de escolarização, somada ao pensamento de que esses trabalhadores estavam fadados ao trabalho braçal. Esse entendimento era disseminado, principalmente, pelo Estado, que se isentava de assistir esses povos com os seus direitos. No século XXI e em décadas depois, a política de Educação do Campo entra em sua dinâmica de reconhecimento, com as Classes e Escolas Multisseriadas ainda demandando estudos e atenção.



Tem-se uma percepção errônea, até os dias atuais, de que os povos do campo não precisam de muita instrução, apenas o básico – ler, escrever e efetuar operações matemáticas. Isso gerou uma grande desigualdade e um descaso em relação à educação oferecida a eles. Além disso, os inúmeros desafios enfrentados contribuem para uma elevada evasão escolar no campo. Sendo assim, os embates dos movimentos sociais pela terra foram o marco crucial da educação do campo, ao entender que, além dessa conquista, eles necessitavam de outro modelo educacional, de uma educação com base para se firmar modos de vida e de produção que viesse a romper com os modelos educativos e produtivos vigentes.

As experiências desses sujeitos não costumam ser consideradas quando se projeta um desenho de escola. A Educação do Campo não possui particularidade qualquer, nem uma particularidade menor, mas diz respeito a uma boa parte da população do país e aos processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana. A luta por uma educação de qualidade ocorre juntamente com a luta pela terra; ações essas que se fortaleceram por meio dos movimentos sociais (Cf. MUNARIM, 2016).

A Educação do Campo propicia um debate que abrange preocupações não só com a formação da identidade do povo, mas, também, com a formação humana. Trata-se de construir uma educação com os povos do campo, ouvindo as suas necessidades. Sendo assim, busca-se um direito que, por décadas, foi negado aos povos camponeses. A luta é por uma educação de qualidade atrelada às suas realidades, que respeite e valorize as suas diversidades e que perceba as singularidades de cada comunidade (Cf. MUNARIM, 2008).

Segundo o Decreto nº 7.352/10 (BRASIL, 2010), são definidos os princípios que orientam a Educação do Campo. O referido Decreto é uma conquista e corrobora com a luta dos povos do campo por uma educação específica e de qualidade.

O Art. 2º do Decreto nº 7.352/10 traz os seguintes princípios da Educação do Campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

É preciso ressaltar que há uma diferenciação entre as expressões Educação no Campo e Educação do Campo:

[...] a educação “no campo” expressa um vínculo à localização do ensino no campo. Ou seja, ela deve possuir um vínculo espacial com o território e lugar do camponês. Já o termo “do campo” em Educação “no/do Campo”, refere-se à escola e à educação típicas, oriundas, da cultura dos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas. (SUESS; SOBRINHO; BEZERRA, 2014, p. 4-5)

A expressão Educação no Campo refere-se, especificamente, à localização da escola ser no campo. Já a expressão Educação do Campo leva em consideração as especificidades dos sujeitos e uma educação que leva em consideração as vivências e saberes do povo campesino.

Munarim (2016) discorre que a Educação do Campo no Brasil vai além da luta por escolas, visto que ela surge enquanto concepção e prática política, mais especificamente através de movimentos sociais e de seus apoiadores. O autor apresenta a compreensão desse Movimento, argumentando que o povo tem direito de estudar no local em que reside sem ter que se submeter a longos trajetos no transporte para ir às escolas, geralmente situadas na zona urbana. E a nomenclatura do campo, segundo o autor, é usada porque a população campesina tem direito a uma educação pensada com e para os povos do campo, com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades.

De acordo com Munarim (2016), a terminologia Educação do campo é recente, ou seja, surgiu após a vigência da Lei nº 9394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Surge no discurso dos movimentos sociais do campo, em 1998, ou seja, a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. A partir desse marco histórico, o termo Educação do campo foi difundido, e começou a

ser construído pelos próprios sujeitos do campo, sendo os protagonistas do movimento. Vale a pena destacar que o pesquisador também salienta que um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo é reconhecer as lutas por terra, a resistência e o processo de emancipação dos povos camponeses.

Assim, no final do século XX e no início do século XXI, os povos camponeses, em seus coletivos organizados, buscaram construir outro projeto de educação, pautado nas lutas sociais vinculadas à questão agrária e à valorização dos seus modos de vida e dos seus contextos de diversidade socioculturais e ambientais, com afirmação de identidades e de pertencimento étnico no campo brasileiro. De acordo com Munarim (2008), o “Movimento por uma Educação do Campo” surgiu em meados da década de 1990 e constitui esse momento histórico.

Nessa perspectiva, busca-se desenvolver uma proposta de educação para as populações que vivem no campo a partir da especificidade, das diferenças e da valorização da diversidade, principalmente no que se refere à preservação das peculiaridades históricas, culturais, econômicas e religiosas de cada povo. A escola, por sua vez, necessita estar atenta à comunidade local em que os estudantes estão inseridos, para que eles vejam sentido e se identifiquem com os conteúdos apresentados e os relacionem com a sua cultura.

Outro ponto crucial para se pensar ao falar das especificidades da educação do campo é oferecer subsídios aos professores para que possam utilizar uma prática pedagógica inclusiva e diferenciada, como previsto pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Os embates dos movimentos sociais pela terra foram o marco crucial da educação do campo ao entender que, além dessa conquista, eles necessitavam de outro modelo educacional, de uma educação com base para se firmar modos de vida e de produção e que viesse a romper com os modelos educativos e produtivos vigentes.

A diversidade, portanto, deve ser pensada a partir das melhorias que podem ser construídas e das especificidades de cada povo e de sua cultura. Nessa perspectiva, a escola precisa ser inclusiva e diversa, de forma que os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, religiosas, sexuais ou outras, possuam direito ao acesso, à permanência e a um currículo que atenda às suas demandas como sujeitos com potencialidades e vivências únicas.

Segundo Hage (2014), as escolas/classes multisseriadas são compostas pela heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos de diferentes idades, séries, sexos, interesses e níveis de aproveitamento. Diante disso, as multisséries acontecem, preferencialmente, na zona rural, na qual a população é reduzida, há uma carência de professores e, ainda, há a dificuldade de locomoção. Essas condições favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) alerta para as condições precárias que essas escolas/classes enfrentam, como prédios em situações inadequadas, sem ventilação, sem banheiros, ou seja, sem uma estrutura básica para o seu funcionamento. Além disso, muitos professores e estudantes enfrentam dificuldades em relação à longa distância para chegarem à escola, muitas vezes dependendo dos meios de transporte ou tendo que percorrer, a pé, grandes distâncias. Há ainda a questão da falta da merenda escolar, que interfere diretamente no rendimento dos estudantes.

Outro desafio trazido por Hage (2011) se refere à organização do trabalho pedagógico curricular. Isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito diverso. Desse modo, por vezes, os professores acabam optando somente pelo uso do livro didático, o que pode trazer resultados negativos, caso se torne a única ferramenta pedagógica.

Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um currículo urbanocêntrico dissociado da cultura dos povos do campo, descharacterizando o saber de acordo com a realidade dos alunos. Souza (2012) alerta que

[...] em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Por conta disso, ele tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos. (SOUZA, 2012, p. 752)

O acúmulo de funções faz com que esses professores carreguem uma responsabilidade ainda maior, tornando o trabalho mais desgastante e o docente sobrecarregado.

Hage (2011) também destaca que as escolas/classes multisseriadas lutam para existir e resistir; elas são de fundamental importância e foram conquistadas a partir de diversas lutas, já que possibilitam que os povos do campo tenham acesso à escola no local onde residem e possam escolher permanecer ou não no seu local de origem.

Outra problemática existente se refere à insatisfação dos povos do campo em relação às escolas/classes multisseriadas, e muitas vezes, “(...) consideram a existência dessas escolas um ‘problema’, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo” (HAGE, 2011, p. 5). No entanto, esse pensamento advém da precariedade e da falta de condições dignas, materiais e imateriais, de vida no campo, que fazem com que os estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

As políticas públicas sancionadas para a melhoria da educação do campo estão ancoradas na LDB, em seu Art. 28, que propõe a adequação da organização escolar e metodológica contemplando as vivências do campo. As políticas de Educação do Campo estão regulamentadas, especialmente, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo (Cf. BRASIL, 2002), que em seus artigos 4º e 5º salienta, em relação à organização curricular, o seguinte:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002)

As referidas diretrizes vigoram, contudo, presenciamos outra realidade. No modelo destinado às escolas brasileiras do campo, prepondera um currículo urbano que preconiza a ideia de que é preciso sair do campo para buscar melhorias econômicas e sociais. A educação do campo, desde suas origens, foi subalternizada e isso foi acentuado com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que estudantes deveriam ser transportados para municípios maiores.

Desse modo, a existência de escolas do campo é um ato de resistência, e garantir o não fechamento dessas escolas é extremamente necessário. Segundo Caldart (2008), as lutas sociais são a base da Educação do Campo, a qual nasce de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, quando, na verdade, o campo também é local de sujeitos que merecem o reconhecimento de sua cultura e de seus direitos.

Souza (2012) destaca que a partir dos anos 1980 surge o fenômeno de fechamento e nucleação de escolas do campo. Esse fenômeno ocorreu com a justificativa de que o número de estudantes não era suficiente para manter as turmas e classes escolares. O fechamento das escolas rati-

fica a ideia errônea de que o campo está mais esvaziado e que os povos camponeses que lidam com a terra não necessitam estudar.

A nucleação surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os alunos de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e uma redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos camponeses, e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima de casa possibilita um maior envolvimento dos pais e envolve toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região.

Souza (2012) ratifica que (...)

[...] a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso. (SOUZA, 2012, p. 757)

Corroborando com a ideia da autora, compreendemos que o campo é lugar de luta, de trabalho, e resistência. Os estudantes do campo têm o direito à educação própria para eles, contextualizada com as suas vivências.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos alunos é um retrocesso na luta por uma educação do campo de qualidade no local em que residem. Assim sendo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que as transformando em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre, estaremos corroborando para o avanço das nucleações e para a utilização do transporte escolar, favorecendo, assim, o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Nos tempos atuais, o cenário das multisséries foi impactado diretamente devido à pandemia da Covid-19, visto que as escolas e os responsáveis não possuem subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas. Para que ocorra essa modernização no ambiente escolar, são necessários recursos como *internet* e materiais específicos, que, muitas vezes, são escassos para os estudantes que residem no campo.

Nesse sentido, houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais, o que está reverberando na atualidade. Além disso, a falta de recursos influencia ainda mais o acesso à educação devido ao fato de muitos estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e, além do mais,

muitos docentes não têm familiaridade para utilizar esses recursos digitais.

#### **4. Avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo**

Concernente ao debate sobre a avaliação, faz-se necessário conhecer a concepção dos autores acerca do tema. Em várias circunstâncias da vida das pessoas, há momentos de processos de julgamento de valores. Esse processo é concebido como avaliação. Avaliar é originário do latim e decorre da composição *a-valere*, que significa dar valor a algo. De acordo com Haydt (1995), “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. (HAYDT, 1995, p. 10) A avaliação consiste em um processo interpretativo, dado que é um julgamento com base em critérios ou padrões.

Ainda segundo Haydt (1995), a avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas, e, no campo da educação, temos uma diversidade de aspectos e dimensões atrelados à categoria Avaliação: i) institucional, ii) do processo de ensino–aprendizagem, iii) dos alunos; e iv) das práticas docentes; dentre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação, segundo Vasconcelos (2007), a concepção de avaliação de professores tem uma tendência a punir os alunos ao apontar as suas falhas, criticar e classificá-los, exercendo-a de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso, fracasso, promoção e repetência”. (HAYDT, 1995, p. 7) Nesse sentido, é preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional.

O ensino multisseriado é predominante na zona rural e essas escolas e classes são, por vezes, a única opção do estudante ser escolarizado na região em que reside; em contrapartida, não são reconhecidas nas políticas educacionais como deveriam. Diante disso, os docentes acabam passando por obstáculos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse descaso e menosprezo por parte do Poder Público demonstra uma tentativa de aniquilamento de um modelo que contempla a maioria das populações que reside na zona rural. A lógica da seriação, a falta de recursos, a estrutura física nas escolas e a falta de formação docente ocasi-

onam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Dessa forma, é preciso ter uma concepção de avaliação da aprendizagem escolar que tenha como objetivo principal a aprendizagem através de um processo de redirecionamento das duas funções principais da escola: ensinar e aprender.

A avaliação, no contexto de escolas/classes multisseriadas, necessita ter como pilar a diversidade, que constitui a multissérie, e a identidade cultural dos povos do campo. Torna-se imprescindível a superação do modelo urbano, o qual não contempla as singularidades do povo campestre. O modelo seriado utilizado com o fragmento das séries de forma anual condiciona uma rigidez e submete os estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem necessita do rompimento com a lógica classificatória e excludente. Nesse sentido, novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, da diversidade e dos saberes culturais dos estudantes, cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, bem como para a construção de conhecimentos que propiciem a cada discente o entendimento do seu lugar na sociedade, de forma crítica, além de qualidade de vida e acesso à educação no lugar em que reside, sem necessidade de locomoção para escolas urbanas.

##### **5. Considerações finais**

A avaliação da aprendizagem desenvolvida em contextos de educação do campo e das escolas/classes multisseriadas pleiteia levar em consideração as singularidades dos sujeitos, servindo de subsídio para que os docentes se atentem ao ensino direcionado para a valorização da cultura desses indivíduos.

Entretanto, o paradigma curricular seriado, disciplinário e segmentado é o que acaba sendo adotado nessas escolas, desconsiderando as especificidades culturais e as singularidades de cada indivíduo. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem tem operado no sentido de tentar garantir a homogeneidade, desconsiderando o tempo e o ritmo da apren-



dizagem de cada um e contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar.

Diante dos pressupostos mencionados, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira abusar a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos. Torna-se, assim, importante as formações continuadas, pois, muitas vezes, os docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos e desamparados, e acabam exercendo uma prática descontextualizada em relação à realidade dos estudantes do campo. Essa falta de formação implica no fracasso de alguns estudantes, que não conseguem estabelecer relações entre o currículo escolar e as peculiaridades do campo.

Também há, muitas vezes, a falta de apoio pedagógico das Secretarias Municipais de Educação e a escassez de políticas públicas de formação para os professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem no contexto da multissérie precisa dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidos por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo, e, também, com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos, que, com seus modos de viver e produzir, dinamizam o contexto campesino e a sala de aula.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 23 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 5. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 25 jan. 2022.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Clarice Aparecida dos Santos (Org.). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

DESLANDES, S., GOMES, R.; MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (30. ed.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.A.B.; CONDE, S. F. PEIXER, Z. I. (Orgs). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1165-82, Campinas, out.-dez, 2014.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 3, p. 685-704, Porto Alegre, jul./set, 2015.

MARCONI, M. E. A., E LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *35º Reunião Anual da ANPED*, Caxambu-MG, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em 24 jan. 2022.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. *Revista Retratos da Escola*, v. 10, n. 19, p. 493-506, Brasília, jul./dez, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707/694>. Acesso em 24 fev. 2022.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 120, p. 745-63, Campinas, jul.-set, 2012.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SUESS, R. C.; SOBRINHO, H. C.; BEZERRA, R. G. Educação No/Do Campo: Desafios e Perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 21, n. 1, São Luís, jan./abr, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 17. ed. São Paulo: Liberdade, 2007.

**UM ENSAIO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA  
NA CONTEMPORANEIDADE:  
QUE CONCEPÇÕES E HORIZONTES?**

*Danielle Reis Araújo* (UERJ)

[dannyreisaraujo@gmail.com](mailto:dannyreisaraujo@gmail.com)

*João Paulo da Silva Nascimento* (UERJ)

[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

**RESUMO**

Neste artigo, discutimos as bases teórico-metodológicas que norteiam – ou que deveriam nortear – o ensino de Literatura na Educação Básica, considerando seu potencial pedagógico para a formação de leitores literários. Engendramos, para tanto, uma escrita ensaística a partir de considerações críticas a respeito do conceito de Literatura no quadro da teoria e crítica literárias e dos processos de ensino–aprendizagem dessa cadeira em contextos de educação formal. A discussão, portanto, situa-se no domínio dos Estudos Literários em sua interface com a Linguística Aplicada, especificamente no tocante à Educação Literária, de modo a trazer à baila a notada contribuição da Literatura à formação de leitores, uma temática premente na contemporaneidade.

**Palavras-chave:**

Literatura. Ensino de Literatura. Letramento literário.

**ABSTRACT**

In this article, we discuss the theoretical-methodological bases that guide – or that should guide – the teaching of Literature in Basic Education, considering its pedagogical potential for the formation of literary readers. For this purpose, we created an essay based on critical considerations about the concept of Literature in the context of literary theory and criticism and the teaching–learning processes of this subject in formal education contexts. The discussion, therefore, is situated in the domain of Literary Studies in its interface with Applied Linguistics, specifically with regard to Literary Education, in order to bring up the noted contribution of Literature to the formation of readers, a pressing theme in contemporaneity.

**Keywords:**

Literature. Literary literacy. Teaching Literature.

**1. Introdução**

“A esperança / dança na corda bamba de sombrinha”, lembra-nos a famosa canção “O bêbado e a equilibrista”, de Aldir Blanc. E é com esses versos – unidades tão caras ao trabalho que este texto anuncia – que gostaríamos de iniciar as discussões às quais nos propomos aqui, pois, a

nosso ver, discutir o ensino de Literatura é um ato de resistência *sui generis*. Assim, de antemão, estimamos que o presente ensaio, metonimicamente, assumia aspectos de um local de esperança, ao serem apresentadas as possibilidades – e também as rentabilidades – do trabalho de formação de leitores literários, que tem se “equilibrado na corda bamba” de projetos curriculares atrozos Brasil a fora.

Reconhecemos que assumir e discutir o ensino de Literatura requer de nós, professores e pesquisadores, o domínio de conceitos imprescindíveis no campo da teoria e crítica literárias. Tais saberes, no entanto, nem sempre são tão claros para a comunidade acadêmica e profissional da área de Letras, que muitas vezes encontra dificuldades plurais para embasar práticas de ensino de Literatura, com a qual pretendemos contribuir com este texto.

Em vista disso, o artigo conta com a seguinte estrutura: em primeiro momento, discutimos a especificidade do objeto Literatura recorrendo a considerações críticas que integram o aparato da Teoria Literária; em seguida, passamos às reflexões sobre a disciplinarização e o ensino de Literatura na Educação Básica. Essa estrutura foi arquitetada de modo que os/as leitores/as tenham acesso às particularidades e às dimensões do processo de ensino–aprendizagem de Literatura, com vistas ao fomento de diálogos a respeito da Educação Literária de maneira geral.

## **2. Do objeto literatura**

No quadro dos Estudos Literários, já há algum tempo, figura uma discussão profícua em torno de uma definição – ou de “algumas definições” viáveis – para “literatura”. Apesar de essa questão parecer trivial, dado seu caráter elementar para que se possa lograr a uma “ciência literária”, sua pertinência ainda tão forte nos dias atuais corresponde à heurística que marca a reinvenção das maneiras de se conceber a literatura na sociedade em diferentes espaços e tempos. Por isso, nesta seção, a partir da revisitação às leituras de Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001), debruço-me sobre esse debate com vistas à explanação crítica da natureza e função da literatura, de sua gênese pensante e do dialogismo que estabelece com outros saberes.

Interrogar-se a respeito da natureza da literatura implica necessariamente na consideração de diferentes critérios, sendo alguns deles de ordem mais intrínseca aos textos literários e outros deles de ordem mais

extrínseca. Essa paridade, por si só, encarrega-se de demonstrar que a literatura está em correlação com a sociedade de que emerge, de modo que a análise daquilo que se considera ou não literatura estará condicionada à estrutura social (Cf. LAJOLO, 2001; CANDIDO, 2011). Dessa maneira, antes de quaisquer definições que possam ser dadas para o conceito de literatura, atentemo-nos a dois perigos que parecem partir de um ponto comum: por um lado, defini-la pode significar cerceá-la e corroborar para a construção de um cânone hegemônico, como comumente faz a tradição; por outro, não a definir pode induzir a um grande “vale tudo” incapaz de comportar seu potencial estético, o que se mostra, nos dias atuais, nocivo.

Por isso, “a literatura nunca se autoidentifica de todo a seu próprio discurso, não se resumindo a uma autorreferência que seria também autofágica; mas tampouco se identifica integralmente a nenhum outro discurso, seja filosófico, científico, conversacional” (DERRIDA, 2014, p. 13). Apesar da existência dessa não autoidentificação da literatura consubstanciada paradoxalmente pela sua própria distinção com outras formas de enunciação na sociedade, por uma perspectiva pós-estruturalista, podemos pensar que

Não há então como estabelecer um significado último nem uma referência definitiva na realidade, pois o literário opera por significações e referências parciais e mediadas para com o real. A essência da literatura é mesmo não ter essência alguma, rasurando e deslocando a pergunta metafísica “o que é?”, em proveito de um espaço irredutível a qualquer ontologia. (DERRIDA, 2014, p. 15)

Lajolo (2001) alude à insuficiência da interação leitor–texto para se compreender o que efetivamente é estandardizado socialmente como “literatura”, observando que esta, para ser considerada como tal, carece de ratificação por parte de um canal de proclamação, como, por exemplo, as instituições de ensino, que vêm por longa data instaurando ideias preconcebidas e equivocadas de que literatura se resume a clássicos. Em outras palavras, tais convicções denunciadas pela autora e que permanecem ávidas no senso comum não são compatíveis com aquilo que propõe Derrida (2014) e conversam com a necessidade de se discutir ainda hoje o que é a literatura unicamente para se chegar à conclusão de que a melhor resposta à questão é a não resposta.

Indo ao encontro das críticas colocadas por Derrida (2014) e Lajolo (2001), Compagnon (2012, p. 22) entende que “a própria literatura (...) parece, por vezes, duvidar de seus fundamentos frente aos discursos rivais e às novas tecnologias”. Sendo assim, o crítico afirma a necessidade

de os Estudos Literários volverem seu olhar não a uma definição rasa do conceito de literatura, mas em busca de uma elucidação de seu objeto, isto é, do texto literário, posto que, sendo a literatura a língua da alusão, “para entendê-la é preciso ‘estar dentro’” (COMPAGNON, 2012, p. 23).

Compreendendo que “a literatura corresponde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2012, p. 24), Compagnon (2012) apresenta a tese de que a literatura, em princípio, não pode ser definida de maneira homogênea. Tendo em vista essa complexidade, Lajolo (2001, p. 11) salienta que “a questão o que é literatura? (...) exige respostas que retomem e que atualizem tudo o que até hoje já foi escrito sobre o assunto”, visto que respostas já instauradas pela tradição cultural a essa questão partem de um *locus* não só essencialista, como também falocêntrico, que dita as estirpes de uma sociedade desigual e, por conseguinte, centraliza padrões pouco isegóricos. Por isso, os caminhos que percorrem Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001) na discussão a respeito da natureza da literatura podem ser sintetizados na seguinte passagem de *Essa estranha instituição chamada literatura*:

Não pode haver natureza nem função da literatura em si, justamente porque esta não tem nenhuma essência e nenhum sentido previamente estabelecidos. O que se reconhece como literatura deriva de convenções e intenções mais ou menos conscientes que se estabelecem do lado de quem escreve e são reconhecidas como tais do lado de quem lê. Mas essa legitimação do literário em momento algum se faz de forma homogênea, nem tem duração permanente no tempo ou no espaço. (DERRIDA, 2014, p. 14)

Lajolo (2001), inclusive, coloca o questionamento sobre a impropriedade de se considerar literatura tudo quanto satisfizer aqueles que se aventuram nesta empreitada de defini-la. Essa questão, que tem sido crucial, sobretudo na crítica do contemporâneo (AGAMBEN, 2009), levamos à elucubração da(s) função(ões) da literatura – se é que podemos falar de alguma. Discutir esse aspecto apresenta-se como uma porta dúbida: na medida em que pode ser rentável e oportuno à caracterização de textos literários, o termo “função” pode ser, por revés, confundido com a lógica da sociedade utilitarista, que carece de aplicabilidade de conceitos e conhecimentos e vem deslegitimando cada vez mais a arte.

Isso posto, Compagnon, para quem “a literatura detém um poder moral” (COMPAGNON, 2012, p. 30), faz-nos pensar que

A literatura de imaginação, justamente porque é desinteressada – uma “finalidade sem fim”, assim como a arte se define desde Kant –, adquire um interesse novamente paradoxal. Se ela sozinha pode ter a função de algo

social, é, com efeito, em nome de sua gratuidade e de sua largueza em um mundo utilitário caracterizado pelas especializações produtivas. A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma [...]. Na leitura [...] a consciência encontra uma comunhão plenamente vivida com o mundo. Assim, a literatura [é] ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar. (COMPAGNON, 2012, p. 35)

De acordo com suas defesas, Compagnon (2012) caracteriza como uma das atribuições da literatura o seu aspecto de ser oposição, isto é, de ter “o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida. Resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-as das servidões contra as quais resistir.” (COMPAGNON, 2012, p. 34). Em uma perspectiva semelhante, apesar de duvidar da pertinência do termo “função” em se tratando de literatura, Derrida (2014) reconhece a existência de um papel crítico-político no Ocidente, ainda que este se mostre, em sua visão, um tanto quanto ambíguo, dado que “a liberdade de dizer tudo é uma arma política muito poderosa, mas pode imediatamente se deixar neutralizar como ficção. Esse poder revolucionário pode tornar-se muito conservador” (DERRIDA, 2014, p. 53).

Se por essência a literatura é inespecífica em termos de função, por outro lado, Lajolo (2001), fazendo menção à etimologia de “literatura”, littera (letra), reafirma a relação notória – e talvez óbvia – entre esta e as práticas de linguagem. Sem cair na incorrência do utilitarismo vazio, mas antes, apoiando-se na experiência estética do encontro com textos literários, a autora dimensiona as potencialidades e a necessidade da literatura na formação de leitores desde as bases. Essa consideração, certamente, entrevê a possibilidade de a literatura ser uma janela para a compreensão da realidade social, o que nitidamente conversa com Compagnon (2012) e Derrida (2014).

Atinente à questão da literatura pensante e a consideração do outro, a partir de leitura de Derrida, consideramos que:

A categoria de uma literatura pensante ajuda justamente a repensar as delimitações institucionais, a partir da liberdade democrática do dizer tudo e dos efeitos advindos do contato com o texto literário. Em suma, a experiência literária se faz por um trânsito entre as instâncias da invenção, recepção e reinvenção da experiência originária do escritor, convertida em letra. O pensamento – eis minha hipótese – seria a resultante da relação de forças implicada na invenção e na recepção literárias, dentro da perspectiva do instituir-se político de toda instituição. (DERRIDA, 2014, p. 23)



Nesse sentido, considerar uma literatura que se pretende pensante significa ter em mente a potencialidade do processo criativo, da experiência estética e da abrangência da literatura na sociedade em que se insere. “Ser pensante”, assim, coloca-se como uma premissa estritamente condizente com a mimesis, no sentido de que a realidade, sob a ótica da literatura, deve ser colocada em tom de crítica, ou seja, no entrelugar do dizer permitido pela amplitude da literariedade.

Lajolo (2001), ao questionar as balizas sociais que ditam o que (não) é literatura a partir de uma análise sutilmente sociológica, demonstra a precisão de uma “literatura pensante”, tal como descrita por Derrida (2014). Nas palavras da autora, “há uma espécie de solidariedade entre práticas e teorias da literatura (...) os conceitos de literatura (isto é, certos conceitos, por exemplo, os de tradição filosófica) são inspirados pela leitura das obras literárias. Isto é, de certas obras, de livre trânsito em certos meios” (LAJOLO, 2001, p. 26). Essa afirmação é crucial para se compreender o aspecto de uma literatura pensante, uma vez que permite análises de como “obras literárias de um certo tempo incorporam formulações [sociais], validando-as e validando-se como literatura aos olhos de seus formuladores” (LAJOLO, 2001, p. 26).

Ademais, devemos destacar que essa condição pensante da literatura reporta-se direta, mas não unicamente, ao espaço da interlocução entre seres de diferentes localizações históricas, ou seja, entre o “eu” (ou o “nós”, como for preferível) e os “outros”. A esse respeito, Compagnon adverte que

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2012, p. 47)

A noção de outro, tomada como lato prospecto, coloca-se para a literatura como uma porta de entrada à sua imbricação responsiva com a desconstrução das estruturas de poder veiculadas discursivamente, seja pela recusa ou pela imposição do dizer (Cf. BARTHES, 1977), tanto em plano sincrônico, quanto em diacrônico. Dentre outros tantos, esse tem sido um importante proponente da teoria e crítica literárias pós-modernas, cujas incidências majoritariamente têm encontrado respaldo na consideração de vozes outras por vezes silenciadas pelo cânone e que merecem destaque, dados os seus valores não só literários, mas também sociais, históricos e culturais (Cf. HALL, 2005; SPIVAK, 1988).

Por fim, desembocamos na relação entre a literatura e outros saberes, que tem sido um dos objetos mais recorrentes na Literatura Comparada. Consoante Derrida (2014, p. 14), “a literatura precisa, para sobreviver e, nos melhores casos, sobreviver (o *Überleben benjaminiano*), abrir-se ao mundo, dialogando com outras produções artísticas e culturais, bem como com a própria história”. Dito de outro modo, enquanto experiência estética, a literatura não se desvincula de outros saberes de seu tempo, compreendendo relações com a História e seu alcance sociocultural (Cf. BENJAMIN, 1987) e com outras linguagens artísticas, como as artes plásticas, o teatro e a música, por exemplo.

Aliás, tratando especificamente do contexto brasileiro, Lajolo (2001) discute brevemente a maneira como a música popular brasileira e outros gêneros da tradição oral podem ser enquadradas no campo literário. Inclusive, aponta que a tradição fez com que tudo aquilo que não estivesse veiculado socialmente pelo código escrito e com robustez estilística fosse rejeitado da categoria “literatura”, destacando a imprescindibilidade de um olhar mais aberto para a experiência estética que marca o encontro de leitores e obras literárias das mais diversas naturezas.

Para Compagnon (2012), ainda, a relação entre a literatura e outros saberes não deve ser vista como um fator de limitação, posto que, em sua concepção, a literatura possui uma maneira simbólica de penetrar a experiência humana que lhe é individual. Em suas palavras:

[...] Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvida posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim. Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem. E a literatura – romance, poesia ou teatro – inicia-me superiormente às finesses da língua e às delicadezas do diálogo [...]. (COMPAGNON, 2012, p. 55)

Em suma, os aspectos levantados demonstram que o diálogo entre Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001) acerca da natureza e função da literatura, da questão da literatura pensante e da noção do outro e do diálogo da literatura com outros saberes são promissores e possíveis. Eles não significam, contudo, que seja possível “amarrar definições” de modo a limitá-las, mas sim refletir visando à confluência de concepções teóricas e críticas a respeito da literatura.

### 3. *Ensinar literatura: por que e como?*

A partir da leitura de Barthes (1977), especificamente no momento em que ele menciona a atividade docente, notamos que são tecidas considerações a respeito de atividades experienciais que figuram no ato de ensinar ao longo da vida. Perpassando os diferentes modos de se ensinar ao longo da vida, o autor menciona a experiência da *sapientia*, definindo-a como “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 1977, p. 44).

A *sapientia*, enquanto uma atividade experiencial, assume uma importância grandiosa para o exercício da docência. Isso porque, para Barthes (1977), ensinar perpassa diferentes estágios da vida, contemplando o ensino daquilo que de fato se sabe; a pesquisa, ou seja, a força exploratória de ensinar aquilo que não se sabe completamente; o ato de desaprender-se, no sentido de afastar-se, por intermédio da reinvenção, de um tratamento autoritário e hegemônico do saber. Assim sendo, a experiência que paulatinamente é convertida em *sapientia* torna-se indispensável para que a docência seja uma ação produtora de sentidos, criticamente significativa e potencialmente capaz de agir discursivamente no mundo.

Em diversas passagens de Aula, Barthes (1977) tece reflexões sobre a figura do professor, apontando-a como paradoxal por natureza e excelência. Indicando a *Doxa* como inimiga natural da docência, o autor critica o modo como professores têm a capacidade ambígua e aparentemente contraditória de se manter tanto em uma posição “fora do poder” quanto “imersa no poder”, visto que “o poder (a libido dominandi) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder” (BARTHES, 1977, p. 9).

Nesse sentido, por mais que o professor tente se distanciar de uma estrutura de poder hegemônico e tradicional, com vistas à oferta de um ensino mais crítico e pautado em pesquisa, sem se subordinar a um saber preconcebido, há de se considerar também que “quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar” (BARTHES, 1977, p. 9). Por isso, a *Doxa*, isto é, a opinião pública, põe em xeque essas tensões discursivas que se equilibram na ação docente.

Em se tratando do ensino de literatura, Barthes (2004) advoga pelo que denomina como “pedagogia dos efeitos”. Para ele, a literatura, quando ensinada, deve propiciar a expansão dos conhecimentos dos alu-

nos, ou seja, não deve ser meramente transmitida em caráter artificialista e isento de significâncias. Denomina-se “de efeito”, então, a postura docente capaz de promover criação, posto que, em princípio, essa é a expertise da arte em geral.

Diante disso, Barthes (2004, p. 336) afirma que “só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderia abordar todos os saberes”. Apesar de essa premissa parecer radical, se compreendida sob a ótica da pedagogia dos efeitos, podemos compreendê-la como uma potência para fazer com que os alunos, dentre outras coisas, criem autoralmente suas próprias produções. Dessa maneira, por intermédio dessa pedagogia, o ensino de literatura será produtor de subjetividades e garantirá a formação de sujeitos sensíveis, no sentido de ser competente no gerenciamento de “seu desejo, sua produção e sua criação” (BARTHES, 2004, p. 336).

Isso posto, contempla-se a pedagogia dos efeitos, no que concerne ao ensino de literatura, não só como uma porta de entrada à criação, mas também como uma força motriz para a formação humanizada e altamente favorável à recepção de semioses e estéticas em geral. Nessa perspectiva, ensinar literatura pressupõe abertura ao diálogo interdiscursivo, compreensão crítica de mundo e, antes de tudo, sensibilidade.

De acordo com Barthes (2004), há muitas razões que atravessam o ensino de literatura como uma potencialização da sensibilidade e da criação. A mais importante delas, em sua concepção, são as forças que, juntas, constituem a literatura. Tais forças são assim denominadas: *máthesis*, *mimesis* e *semiosis*. Em termos de definição, podemos compreender que a *máthesis* diz respeito à maneira como a literatura conflui outros saberes, correspondendo diretamente à performatividade da linguagem literária, que finca um entrelugar limítrofe da escrita, ou seja, seu “grau zero”. A *mimesis*, por sua vez, se trata do próprio potencial criativo da literatura para a ressignificação da realidade, isto é, a capacidade de recriação e ressignificação do real por intermédio do literário. Já a *semiosis* refere-se à força semiótica da literatura, a qual gera possibilidades infinitas de fazer emergir signos diversos que figuram na sociedade; trata-se, então, do aspecto representativo da palavra, cuja criação é irrestrita e dotada de significação social.

Essas três forças, inclusive, contribuem não só para o ensino de literatura, como também para a abordagem de outras linguagens artísticas. Essa relevância, dentre outras coisas, se dá em vista de a *máthesis*, a *mimesis* e a *semiosis* promoverem prazeres plurais quando do contato com a

arte, os quais permitem uma relação intersignífica, intersemiótica e sensorial.

Ao retomarmos, anteriormente, as concepções epistemológicas a respeito da Literatura nas visões de Barthes (1977), Compagnon (2012), Derrida (2014) e Lajolo (2001), refletimos sobre a gênese e a heurística desse campo do conhecimento e de expressão humanos. De modo menos sobressalente, passeamos por algumas considerações iniciais sobre o ensino de Literatura na Educação Básica; no entanto, devido ao fato de este sintagma – “ensino de Literatura” – ser metonímia de muitas questões, trazemos à baila um olhar mais diretivo, bebendo, em grande medida, de Perrone-Moisés (2000; 2016) e Zilberman (2008).

De antemão, advertimos, contudo, ao leitor que não temos por pretensão encerrar o debate. Dessa maneira, lançamos luz sobre a correlação entre concepções filosóficas sobre teorias da literatura e prerrogativas essenciais ao seu ensino, que vem atravessando problemas decorrentes “da situação incerta em que se encontra com a própria literatura neste fim de século, época que se convencionou chamar de pós-moderna” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 345).

Um bom exercício para pensar, inicialmente, o ensino de Literatura é se questionar acerca de sua presença em espaços escolares. Em relação a isso, Zilberman (2009) afirma:

A literatura introduziu-se na escola desde o começo da história dessa instituição. Testemunhos dão conta que, entre os sumérios, povo a que se atribui a invenção da escrita, já se estabelecera a prática de transmissão de textos canônicos por intermédio de uma entidade administrada, no caso daquela coletividade, por sacerdotes (Cf. EVEN-ZOHAR, 1999: 29). Contudo, o modelo de escola que ainda subsiste é herança dos gregos dos séculos V e IV a.C., que conferiram à poesia e à prosa a função de transmitir um padrão lingüístico e um patrimônio cultural aos jovens atendidos pelo grammatistes, nome pelo qual eram conhecidos os professores. (ZILBERMAN, 2009, p. 16)

Essa primeira reflexão sobre a relação entre Literatura e escola, de um lado, permite-nos desbravar que o texto literário não é exatamente uma novidade em ambientes de ensino e, de outro, mostra-nos a função utilitária (e inapropriada) em torno da qual essa presença se estabeleceu: a transmissão de padrões lingüístico-culturais hegemônicos, da “boa” educação. Tal postura, como observamos, inibe as potencialidades do texto literário, o qual, enquanto prática viva de linguagem, “introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre

seu cotidiano e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Ainda assim, o ensino de Literatura, grosso modo, não pode ser visto unicamente como uma “prática de leitura”, posto ser esta uma conduta reducionista. Entretanto, limitações conceituais ainda atravessam este campo com naturalidade nociva, conforme aponta Perrone-Moisés:

No Brasil, a discussão sobre o ensino da literatura no secundário tem-se prolongado há mais de uma década. Os “parâmetros curriculares” oficiais têm sido criticados e refeitos sem que se chegue a uma conclusão. Incluída na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a literatura é vista como uma técnica de linguagem verbal, e a linguagem verbal é apenas uma entre outras linguagens. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76)

De fato, há uma associação muito coerente entre Literatura e leitura, visto que o livro se destaca como o principal objeto do ensino dessa linguagem artística. Por isso, para o alinhamento das discussões aqui pleiteadas, concordamos que “a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque iguais” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Posto isso, formular princípios para uma educação literária consistente pressupõe necessariamente a oferta de condições para a emergência da experiência estética com a Literatura e sua constante valorização em ambientes acadêmicos. Nesse sentido, “ensinar Literatura”, dentre outras coisas, exige (i) compreensão do que de fato significa (ou não) Literatura, (ii) manejo seletivo para composição de propostas pedagógicas, (iii) construção de objetivos que visem à experiência de leitura literária e, portanto, se afastem de posturas artificiais e tradicionais. Ler para/com alunos, então, é uma tarefa fundamental do que convencionalmente chamamos de ensino de Literatura, posto que

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Apesar de parecer óbvio que aulas de literatura devem conferir lugar de destaque à leitura, essa nem sempre é a realidade verificada, dado

que, corriqueiramente, os alunos são apresentados a fragmentos que pouco dão cabo de garantir a experiência literária da qual não podemos prescindir. A essa altura, é preciso definir “experiência literária”, ou “experiência estética”, para bem entendermos o propósito da formação de leitores literários na Educação Básica. Esta, ainda segundo Zilberman (2009), define-se como algo que

[...] decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas. (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Com base nessa postulação de Zilberman (2009), observamos que a leitura literária não deve ser cerceada pela mera passagem disfuncional de trechos incapazes de promoverem o encontro dialógico entre alunos e livros literários. Dialógico no sentido de produzir efeitos permanentes nos alunos, tocá-los e transformá-los a partir de dentro (TODOROV, 2009), tendo como gatilho a inespecificidade do texto literário e de seu potencial. É fundamental, assim, que a abordagem pedagógica empreendida ressalte que “a literatura dá conhecimento, aguça a visão do real, exerce uma função crítica e utópica (no sentido de explorar os possíveis) e, *lastbutnotleast*, dá prazer” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 75).

Para isso, é preciso que professores de literatura satisfaçam a algumas exigências imprescindíveis para a condução do trabalho pedagógico. Além de conhecimento e domínio teórico dos Estudos Literários, professores devem manter a coerência para com seu propósito de formar leitores literários, dado que “para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351). Em outras palavras, o/a professor(a) precisa ser leitor e apreciador de literatura, bem como se manter aberto ao rompimento com as práticas que fundamentam a crise do ensino de Literatura.

Vale ressaltar, ainda, que o que Perrone-Moisés (2000; 2016) chama de “crise do ensino de literatura” é um problema sistêmico, no

sentido de que aflige estruturalmente a relação entre a Literatura e a sociedade, na medida em que

O abalo sofrido pelo conceito de “literatura”, a falta de consenso quanto aos critérios de avaliação da obra literária e de sua função têm tido um impacto devastador no ensino literário. O desaparecimento ou o enfraquecimento da disciplina ameaça, a longo termo, a própria prática da literatura, já que ninguém se torna “escritor” sem ter lido as obras anteriores consideradas como literárias (mesmo que seja para recusá-las e propor outra coisa em seu lugar). (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 71)

Percebemos, a partir disso, a premência de um ensino de Literatura que rompa com essa crise, com vistas à formação de sujeitos críticos, autônomos, ativos socialmente e dotados da percepção responsiva a respeito de contextos em que a linguagem é utilizada com fins manipulativos. Uma prática de ensino de Literatura emancipatória será exitosa se, partindo da realidade social, lograr a objetos sensíveis, de modo que os(as) alunos(as) se posicionem e se projetem autoralmente perante a realidade.

Enquanto unidade de forma e de significação potente, o texto literário, objeto de estudo e de ensino da Literatura, ressignifica a realidade física e faz com que sejam produzidas novas epistemes na/pela escola. Isso ocorre porque o processo de construção da literacia literária nos alunos pode ser caracterizado, de certa maneira, como uma introspecção ontológica e diegética, a qual, ao longo da abordagem pedagógica, fundamenta-se na ideia de que:

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis por que leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida. (ZILBERMAN, 2009, p. 20)

Ademais, em se tratando das condições tácitas do ensino de Literatura, há de se considerar que as concepções de “ensino” e de “Literatura” podem ser, quando tratadas trivialmente, antagônicas. Por isso, Perrone-Moisés (2000) adverte-nos do perigo de a Literatura ser confundida, na sociedade utilitária e cada vez mais objetivista, com uma área de conhecimento que precisa estar sempre à mercê de outra mais prática e socialmente prestigiada. Efetiva e substancialmente, essa visão incoerente



não se compatibiliza com os proponentes filosóficos da Literatura e, portanto, deve ser repudiada.

Há, além do mais, uma incoerência bastante presente no contexto da Educação Básica: a confusão que se faz entre formação de leitores literários e formação de leitores, sendo esta última uma prática mais abrangente, que, por vezes, não se pauta nas particularidades do texto literário e no seu potencial criativo/mobilizador. Em vista disso, concordamos com Perrone-Moisés (2000), para quem

As intenções expressas pelos novos professores de literatura são aparentemente louváveis: levar os alunos à descoberta do prazer de ler, liberar sua criatividade. Mas se o “prazer de ler” é concebido como facilitação e adesão ao gosto médio do público, e se a liberação da criatividade se dá sem a prévia e concomitante consolidação de uma bagagem cultural, e sem o desenvolvimento da capacidade crítica, os resultados são ou inócuos ou lamentáveis. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 349)

Assumir essa postura para a qual nos convoca Perrone-Moisés (2000), entretanto, não significa que devemos nos prender aos clássicos, ou, por outro lado, abandoná-los completamente sob o pretexto de que se trata de leituras “complexas”. Na verdade, a valorização da experiência estética embasada na não sujeição da Literatura à hegemonia, preconiza justamente o oposto:

Uma das alegações contra o ensino tradicional da literatura se refere a um pretenso elitismo desse ensino. Sendo o texto literário um texto tão complexo e sofisticado, por que manter a literatura nos currículos do ensino médio? Podemos dar as seguintes respostas: porque, exatamente por ser complexa, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude. Além disso, considerar elitista o ensino de matérias complexas é subestimar a capacidade dos alunos. A complexidade é uma questão de nível. O ensino deve ser oferecido em níveis progressivos, tanto no estudo da linguagem como no estudo de outras matérias. Por que evitar a dificuldade no estudo da linguagem e não no estudo da matemática, por exemplo? (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 78)

Em suma, tendo em vista os tópicos abordados panoramicamente nesta seção, salientamos que o ensino de Literatura se destaca como uma potência cada vez mais necessária atualmente, em que uma concepção errônea de “pós-verdade” incorpora uma série de segregações, das quais nós, da área de linguagens, devemos nos valer como instrumento de crítica em favor da promoção de práticas de letramentos críticos.

## 5. Considerações finais

Ao contextualizar as bases teórico-filosóficas do ensino de literatura no norral dos Estudos Literários, percorremos um caminho de possibilidades, desafios e comprometimentos pedagógicos basilares à elucubração do que significa, de fato, ensinar Literatura, longe de nos apegarmos a universalismos. Instigados pela mobilização do que é e como se desempenha esse ofício em tempos de crises educacionais, bem como diante de disputas territoriais de currículo (Cf. SILVA, 2005), o presente texto alinha-se não só à necessidade de divulgação de conceitos essenciais ao fazer pedagógico na formação de leitores literários, como também à importância de defendê-lo em suas diferentes dimensões.

Começamos este ensaio com dois versos de Aldir Blanc, aludindo à necessidade de pensarmos a questão do ensino de Literatura como um ato de esperança. De modo justo, julgamos por bem concluí-lo – mas não o encerrar, diga-se de passagem – com outros versos, desta vez de Carlos Drummond de Andrade, retirados do poema “A flor e a náusea”: “Uma flor nasceu na rua! (...) / É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”. Analogamente à flor drummondiana, situamos a explanação construída neste texto no lugar da oposição à realidade árdua, apostando nas mobilizações que dela podem decorrer em prol de uma educação literária comprometida tanto no viés teórico quanto no prático.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *O grão da voz*. Trad. de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004 [1977].

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas – Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DERRIDA, J. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Trad. de Marileide Esqueda. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomás Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

PERRONE-MOISÉS, L. Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-51

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 70-82

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo*. v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008.

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO *MALLEUS MALEFICARUM*:  
MISOGÍNIA EM DESTAQUE**

Valquiria da Silva Barros (UFRJ)  
[valquiria.vsb@gmail.com](mailto:valquiria.vsb@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo insere-se no campo da análise do discurso e tem como objetivo investigar a construção discursiva misógina do livro *Malleus Maleficarum* – manual publicado no século XV, que teve como propósito nortear a perseguição de mulheres no contexto da caça às bruxas durante a Santa Inquisição. O recorte proposto contextualiza a discussão na Europa e tem como categoria de análise uma proposta assentada no viés de gênero e que foi construída a partir de Pierre Bourdieu (1998; 2002), Helleieth Saffioti (2013) e Joan Scott (1995). Tomamos a análise do discurso com base nas perspectivas de Michel Foucault (1996), Michel Pêcheux (1975) e José Luiz Fiorin (2002). Buscou-se identificar construções simbólico-discursivas que projetaram no imaginário social aspectos de inferiorização do feminino corroborados pelo discurso religioso misógino e excludente. A relevância do estudo aponta para a importância de alargar a compreensão da misoginia na atualidade e tomá-la como uma prática herdeira de um longo processo de construção histórica. Objetivou-se, nesse contexto, aprofundar a identificação dos emaranhados discursivos que persistem na subalternização do feminino, especialmente no contexto da linguagem. Os resultados de nossa análise destacam que a construção simbólico-discursiva que demonizou o feminino constitui-se um elemento central no qual se ancora a perpetuação da misoginia que se sobressai como uma ordem naturalizada e reproduzida pelas práticas sociais até os dias de hoje.

**Palavras-chave:**

Misoginia. *Malleus Maleficarum*. Análise de Discurso.

**ABSTRACT**

This paper is based on the field of discourse analysis and aims to analyze the misogynist discursive construction of the book *Malleus Maleficarum* published in the 15<sup>th</sup> century, which aimed to guide the witch hunt. The proposed cut contextualizes the discussion in Europe and has as a category of analysis a proposal based on the gender bias that was built from Bourdieu (2002), Saffioti (2013) and Scott (1995). We take the discourse analysis from the perspective of Michel Foucault (1996), Michel Pêcheux (1975) and José Luiz Fiorin (2002). We sought to identify symbolic – discursive constructions that projected aspects of inferiorization of the feminine into the social imaginary, corroborated by the misogynist and exclusionary religious discourse. The relevance of the study points to the importance of broadening the understanding of misogyny today as a practice inherited from a long process of historical construction. In this context, the objective was to deepen the identification of the discursive tangles that persist in the subalternization of the feminine, especially in the context of language. The results of our analysis highlight that the symbolic-discursive construction that demonized the feminine constitutes a central element on which the perpetuation of

misogyny is anchored, which is projected as a naturalized practice and reproduced by social practices.

**Keywords:**

**Misogyny. *Malleus Maleficarum*. Discourse Analysis.**

## **1. Introdução**

O discurso religioso medieval que inferiorizou a mulher e a associou ao mal pode ser considerado uma construção histórico-social que não ocorreu de maneira uniforme, mas se desenvolveu e se difundiu gradativamente por toda a Europa durante a Idade Média, ancorado na teologia cristã difundida por inúmeros tratados e manuais que visavam uniformizar a fé cristã (Cf. DUBY, 1989).

No contexto de perseguição dos inimigos da Igreja na Europa, os manuais inquisitoriais circulavam por todos os territórios e foram responsáveis pela homogeneização dos discursos cristãos sobre as noções de pecado e obediência. O manual que mais se destacou no contexto europeu foi o *Malleus Maleficarum* responsável por alargar as fronteiras culturais a partir do século XV, adentrando a Idade Moderna, popularizar crenças aterradoras sobre a mulher (Cf. PORTELA, 2012).

O discurso do *Malleus* desenvolveu uma retórica de subalternização do feminino com base no mito do Pecado Original da Bíblia Cristã, narrado no Livro de Gênesis, no Antigo Testamento. A partir do pecado cometido por Eva no Paraíso, os padres da Igreja desenvolveram argumentos que legitimaram a inferioridade feminina e que foram responsáveis pela criação do imaginário cristão que demonizou a mulher (Cf. SILVA, 2011).

A lógica da desobediência feminina, associada à primeira mulher, alocou o feminino na condição de descontrole e incapacidade de viver sem a tutela do homem. A partir dessa concepção, foi amalgamado o discurso da hierarquia natural entre os sexos, responsável pela expansão da visão androcêntrica do universo e das coisas. O discurso religioso se estabeleceu e impôs uma lógica de reordenamento e reelaboração das relações sociais a partir da noção de poder simbólico (Cf. BOURDIEU, 1989), expressando forte apelo misógino. Gradativamente foram construídos os discursos sobre a inferioridade feminina que se materializou a partir do controle do corpo e dos modos de existência. Foi no corpo que se ancorou o discurso e se materializou a dominação masculina em todas as instâncias da vida.

A subalternização feminina foi lograda com base na crença de que o caráter humano está relacionado ontologicamente às diferenças entre os sexos (Cf. SCOTT, 1995). Portanto, o homem seria naturalmente superior à mulher. Essa hierarquia natural entre os sexos conferiria ao homem um poder simbólico capaz de justificar a dominação masculina sobre todas as esferas do feminino: à mulher, à natureza e às coisas (Cf. FOUCAULT, 1996). Essa perspectiva pode ser compreendida como uma mentalidade perpassada pelo poder simbólico exercido francamente contra a mulher, situando-a em uma posição de desigualdade responsável pela assimetria naturalizada (Cf. GUEDES; COELHO, 2007) entre os sexos, constituindo-se, desse modo, em uma forma de violência contra o feminino.

Nessa perspectiva, nas seções que seguem, tomando o episódio do Pecado Original como fonte inspiradora para a construção da naturalização da inferioridade feminina, objetivou-se investigar de que forma o discurso construído no *Malleus Maleficarum* pode ser identificado como uma ferramenta de difusão de ideologias de determinados grupos, se tornando práticas sociais misóginas reproduzidas nos contextos da cultura ao longo do tempo. Para tanto, foram desenvolvidas relações teóricas que entrelaçam a construção da lógica da dominação masculina com a consolidação do discurso religioso de subalternização do feminino.

## **2. A ordem do discurso na construção da dominação masculina**

A dominação masculina durante o período da Idade Média foi construída com base em forte arsenal simbólico discursivo religioso que deu relevância existencial ao masculino, constituindo as bases do androcentrismo como lógica de organização do mundo. Na mesma medida, o discurso clerical construiu um aparato teológico que popularizou crenças terríveis sobre a natureza demoníaca da mulher (Cf. DUBY, 1989), construídas com grande empenho discursivo da Igreja que não poupou a mulher de noções vilipendiosas sobre sua natureza e sua moral.

A construção simbólica sobre os sexos foi responsável pela transmissão de uma mentalidade perpassada pelo poder simbólico, atribuído ao homem pela ordem divina. A mentalidade compartilhada foi carregada de sentidos ideológicos implícitos à seara da construção discursiva que ancorou a legitimidade de sua mensagem na credibilidade do emissor – a Igreja. Nesse sentido, a credibilidade dos discursos clericais se construiu a partir da manipulação dos símbolos cristãos e da agregação

de novos sentidos a partir do aparelhamento conceitual dos tratados teológicos que visavam a homogeneizar e ordenar o cristianismo.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender de que forma a construção discursiva possibilitou e intermediou o desenvolvimento da crença na subalternidade feminina fortemente ancorada em símbolos religiosos e narrativas mitológicas. Para cumprir o objetivo proposto, situamos nossa abordagem considerando o estudo da linguagem desenvolvido a partir da inserção da análise do discurso no campo dos estudos linguísticos. Tomamos a análise do discurso a partir da perspectiva de Michel Foucault (1996) sobre a ordem das coisas, considerando com o autor que “onde houver discurso, as representações expõem-se e justapõem-se; as coisas se assemelham e se articulam” (FOUCAULT, 1996, p. 405) e “através da soberania das palavras” (FOUCAULT, 1996, p. 405) apreendemos os sentidos enunciados.

A importância dos estudos da linguagem para nossas análises remete a sua dupla constituição. Ela regula a sociedade e, da mesma forma, é regulada por ela. A relação dialética de poder que existe entre linguagem e sociedade aponta para uma mútua influência que caracteriza o discurso como prática social (Cf. MEURER; DELLAGNELO, 2008). Desse modo, a linguagem opera como reguladora de práticas sociais naturalizadas por intermédio de discursos. Assim, consideramos que o corpus textual analisado neste trabalho é produto de uma linguagem que estava imersa em uma realidade social particular e que dela sofreu influências.

Nesse contexto, os discursos presentes nos textos analisados podem ser tomados como reflexos das estruturas sociais em vigência no período em questão, em uma realidade em que língua e sociedade se influenciaram mutuamente. Nesse sentido, assumimos que da relação entre discurso e sociedade decorreu a influência do discurso nas crenças e nas práticas sociais disseminadas pela Igreja que, a partir do uso da linguagem em uma rede enunciativa, construiu um discurso de misoginia que forjou a identidade da mulher pecadora e construiu uma rede de sentidos que atribuiu a noção de subalternidade ao feminino como uma realidade social.

O discurso, nesse sentido, pode ser compreendido como um fato social nos termos definidos por Émile Durkheim (2004), ou seja, consiste em maneiras de agir, de pensar e de sentir que exercem determinada força sobre os indivíduos, obrigando-os a se adaptarem às regras da sociedade onde vivem. O discurso tomado como um fato social, portanto, é

um elemento constituinte das relações sociais e revela pelas palavras a essência de determinados grupos sociais e seus argumentos políticos, ideológicos e sociais.

Sobre esse aspecto, Michel Pêcheux (1975, p. 160) enfatiza que “as palavras, expressões, proposições... mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referências a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas”. Na perspectiva de Fiorin (2002), a construção do discurso, tem a finalidade de fazer com que o outro acredite e reproduza a mensagem implícita no discurso. Nesse sentido, fica evidente que o processo de manipulação da mensagem é intencional e a comunicação visa à credibilidade e reprodução da mensagem.

Para Bourdieu (1989),

[...] o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncie, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 1989, p. 14-15)

Assim, segundo os termos apresentados por Foucault (1996), por Pêcheux (1975) e por Fiorin (2002), os discursos clericais tornaram-se elementos fundamentais para refletir sobre a inferiorização do feminino no contexto proposto. A partir do processo histórico foram construídos os discursos de caráter estrutural que estabeleceram padrões de dominação masculina calcados na naturalização do discurso da hierarquia entre os sexos. Tais discursos atribuíram ao masculino potencial privilegiado de controle, domínio e poder sobre os outros gêneros e, nesse contexto, o patriarcado seria a ordem de gênero que manteve o homem no lugar de superioridade hegemônica e, por extensão, de inferioridade do feminino.

Ao considerarmos os discursos em função de um posicionamento ideológico, cultural ou político, compreendemos que o processo de inferiorização do feminino foi legitimado por um discurso de superioridade masculina amparado em preceitos de ordem teológica, construídos com o objetivo de justificar a inferioridade feminina a partir de uma concepção ontológica calcada na diferença biológica amparada no mito do Pecado Original. Logo, podemos perceber que os discursos de inferiorização do feminino não são um produto individual, mas são, conforme destaca Michel Foucault (1996, p. 30-1) “condições impostas a um sujeito qualquer para que ele possa introduzir, funcionar, servir de nó na rede sistemática do que nos rodeia”.



Dessa forma, compreendemos com Foucault (1996) que os discursos têm existência independentemente do sujeito, estão inscritos historicamente e reproduzidos no âmbito cultural. Assim, podemos dizer que as práticas discursivas se reproduzem nas relações sociais, no âmbito das ações sociais dos sujeitos dando-lhes sentido à vida.

Desse modo, compreendemos com Bourdieu (1989), que o homem se sobrepôs à mulher em todos os aspectos da vida cotidiana exercendo um poder simbólico que dissimula as práticas de significação a partir da legitimação da violência simbólica oculta na relação de forças a partir da reprodução dos discursos de superioridade de determinado grupo. De acordo com o autor, o poder simbólico funciona a partir do controle das massas e se transforma em performatividades corporais que dão sentido à vida. Nas palavras do autor:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 1989, p. 9)

O poder simbólico articula símbolos que dão significado, criando uma “integração social”, que possibilita o “consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição de integração moral” (BOURDIEU, 1989, p. 10). A construção dos consensos é desenvolvida pelos discursos que oferecem o caminho para a estruturação da dominação. Nesses termos, o discurso conforma as sexualidades de acordo com uma determinação ideológica que as hierarquiza na direção da visão patriarcal e androcêntrica, naturalizando a oposição entre o feminino e o masculino. A universalização dos conceitos se dá segundo Bourdieu porque

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as “naturalizam”, inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência. (BOURDIEU, 2002, p. 8)

Podemos compreender, então, que a visão androcêntrica foi articulada pelo discurso e referendada pela dominação masculina no contexto cultural. Sobre esse aspecto, Bourdieu (2002, p. 23) ressalta que “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositá-

rio de princípios de visão e de divisão sexualizantes”. Desse modo, percebemos que a construção discursiva sobre a subalternização do feminino ancorou-se na divisão entre os sexos e parece estar difundida na ordem das coisas de forma considerada natural. Sobre isso, Muraro (2000) considera que

[...] é a Palavra, o patriarcado, que quer fazer da dominação masculina um fato “natural” e biológico. E o patriarcado é de tal modo hoje uma realidade bem-sucedida que muitos não conseguem pensar na organização da vida humana de maneira diferente da patriarcal, em que o macho domina de direito e de fato. (MURARO, 2000, p. 61)

Para Joan Scott (1995), as relações sociais entre homem e mulher são construtos sociais que se articulam no interior das sociedades patriarcais e podem ser percebidos a partir do conceito de gênero que, segundo a autora, é subjacente às relações de poder em que as desigualdades evidenciam a desvantagem do sexo feminino. A autora conceitua gênero considerando que

O núcleo da definição repousa / numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86)

Assim, as relações de gênero são relações sociais hierárquicas articuladas pela organização patriarcal e baseiam-se, segundo Saffioti (2015), em um “(...) regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (p. 44), estendendo-se pelos ambientes privado e público, revelando aspectos profundos da assimetria entre os gêneros. A assimetria é responsável pela desigualdade entre os sexos e promove a violência uma vez que explica as desigualdades com base nas diferenças biológicas, justificando a “natureza” da sujeição feminina (Cf. GUEDES; COELHO, 2007).

Desse modo, podemos compreender que a construção discursiva religiosa sobre as assimetrias entre os gêneros e a aceitação da violência contra o feminino constituíram-se em um fenômeno social que contribuiu com a normatização de um modelo simbólico que subalternizou o feminino e o colocou em clara desvantagem em relação ao homem.

A demonização da mulher pode ser considerada, dessa forma, uma prática simbólico-discursiva que amalgamou a figura da mulher execrada pela Igreja, justificando a perseguição e a morte de milhares

delas na Europa e nas suas colônias durante a caça às bruxas no período da Santa Inquisição.

Considerando que a demonização da mulher foi possibilitada por uma discursividade simbólica que a associou ao diabo, na próxima seção, buscamos compreender de que forma foram estabelecidas relações entre a mulher e o mal. Para cumprir este objetivo, tomamos a perspectiva do mito do Pecado Original para dele absorver os sentidos que atribuem a ela a culpa, a desordem e a inferioridade.

### **3. *O Pecado Original: construção discursiva da inferioridade feminina***

Para compreender de que forma a mulher foi relacionada ao mal, tomamos a possibilidade da relação entre demônios e humanos como elemento central no episódio do Pecado Original, relatado no livro de Gênesis da Bíblia Cristã, quando a Serpente convenceu Eva a comer o fruto proibido (BOUREAU, 2016). Aqui estaria traçada a relação ontológica da mulher com o mal. Do evento do Pecado Original teria surgido, então, a vergonha da nudez, indicando a conscientização sobre sua condição sexual (Cf. MURARO, 2000). Nesse caminho, temos construída a relação entre a mulher, o mal e a sexualidade.

O ponto central da discussão do Pecado Original é a relação do humano com o acesso ao conhecimento que era vetado por deus no Paraíso ou Jardim do Éden. No contexto de obediência condicionada, foi exatamente a mulher que perverteu a ordem em favor do acesso ao saber. Eva cedeu à tentação da Serpente e comeu o fruto proibido, conforme relatado em Gênesis 3: 4-6 “Eva que caiu em tentação aceitando a provocação da serpente e comendo do fruto da árvore da vida”. A desobediência de Eva ficou conhecida como Pecado Original, como descrito em Gênesis 3: 6 a seguir: “Vendo a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, árvore agradável para dar entendimento, tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela”.

A gravidade da desobediência de Eva assenta-se na crença de que seu pecado foi transferido para todas as gerações posteriores, condenando toda a humanidade à desgraça, conforme salienta Roque Laraia (1997, p. 157 e 160): “Eva come do fruto proibido e convence Adão a fazer o mesmo. O Pecado Original transformou os seres puros, criados por Deus, em seres impuros”, e Eva foi tomada como a “responsável pela morte de

todos os seus descendentes que poderiam ser imortais se continuassem a viver no Paraíso”. Podemos notar tal crença ilustrada na passagem de Eclesiastes (25: 19, 24): “Nenhuma maldade está mais próxima do que a maldade da mulher e o pecado como a mulher e, graças a ela, todos nós devemos morrer”. Esse evento foi resgatado no primeiro milênio da Era Cristã e responsabilizado pela deflagração do discurso do Juízo Final (Cf. HOLLAND, 2014).

Em represália ao pecado da desobediência, o casal originário foi expulso do Paraíso e o pecado passou a ser considerado inerente à natureza feminina. Com isso, a mulher passou a ser responsável pela perturbação da ordem, pelo caos, pela traição e, portanto, mais suscetível à luxúria. Podemos ver esses indícios no trecho que segue:

Presumia-se que se a primeira mulher cometeu tal infração todas guardariam em si o mesmo desejo de sobrepor-se ao universo masculino. O pecado de Eva seria, no final, um pecado feminino e que não apenas condenava este sexo e tornava sua natureza perversa indiscutível, mas da mesma forma isentaria o homem de responsabilidade sobre a expulsão do Paraíso, ou ao menos minimizaria sua participação no evento. (FERREIRA, 2012, p. 61)

O pecado cometido por Eva convenientemente se transformou em pecado sexual, conforme explica Muraro (2000, p. 39), no recorte que segue: “Quer dizer, aquele pecado que seria o primordial, o ser humano se apossar da árvore do conhecimento, passa a ser sexualizado pelo inconsciente coletivo, e passa então a ser a primeira relação sexual.”. Portanto, a mulher, no contexto do cristianismo medieval, se tornou o sexo maldito de moral inferior, passando a simbolizar a tentação, a sedução e a traição.

A relação de Eva com o Pecado Original, nesse contexto, foi a principal das justificativas alçadas como fundamentos teológicos para justificar a inferioridade feminina. O discurso medieval enfatizou a atribuição do pecado à essência feminina, estabelecendo uma relação artificial com a sua natureza.

Neste sentido, a possibilidade de causar mal passou a ser uma característica natural da mulher, atribuída ao episódio do Pecado Original, que representa um pecado não apenas contra deus, mas, também, contra o homem. Assim,

Eva permitiu que o pecado fosse realizado através de duas de suas portas de entrada mais evidentes: os olhos, que foram seduzidos pela beleza do fruto proibido e a boca que o mordeu. Ela é a personagem inconsequente,

irresponsável, que não se preocupa com as implicações de seus atos sobre os demais. (FERREIRA, 2012, p. 60)

Podemos perceber, ao longo das referências destacadas, que o Pecado Original, no contexto da Idade Média, foi amplamente explorado pela teologia e utilizado para justificar a misoginia medieval. O livro de Gênesis, podemos notar, foi o fundamento principal que justificou (e ainda justifica) a sujeição das mulheres aos homens. Silva (2011, p. 36) enfatiza o processo no trecho que segue: “As imagens pejorativas do feminino presentes nas narrativas bíblicas, em especial no livro do Gênesis, perpassavam a definição dos crimes cometidos por mulheres, seu julgamento e condenação.”. Dessa forma, sendo as Sagradas Escrituras a principal fonte de ordenamento jurídico, o mito do Pecado Original naturalmente orientou as práticas da Igreja durante o medievo, estendendo-se pela modernidade.

A partir dos episódios bíblicos destacados e que relacionam a mulher ao mal e ao pecado, podemos evidenciar que o corpo feminino foi tomado como o veículo de perdição do homem. Nesse contexto, Nogueira (1995, p. 80), acrescenta que “o pensamento misógino medieval fazia tudo para ressaltar a malignidade natural da fêmea e sua predestinação para o mal”, o que pode ser considerado um reflexo direto da relação estabelecida entre a mulher e a Serpente no episódio do Pecado Original.

Sobre esse aspecto, Georges Duby (1989) dá destaque à pretensão dos padres da Igreja que “convencidos da superioridade de seu sexo” (1989, p. 6), consideraram o corpo da mulher como criação imperfeita e contaminado pelo Pecado Original cometido por Eva. Jacques Le Goff e Truong (2006, p. 11) acrescentam que “no Gênesis o corpo é o grande perdedor do pecado de Adão e Eva assim revisitado. O primeiro homem e a primeira mulher são condenados ao trabalho e à dor (...) e devem ocultar a nudez dos corpos”.

A análise da construção do processo discursivo de subalternização da mulher aponta para uma forte relação de causalidade estabelecida na relação entre corpo e pecado e que parece fornecer as bases para o pensamento misógino medieval. Tal perspectiva é observada por Jeffrey B. Russel e Brooks Alexandre (2018), que apostam na oposição entrecorpo a espírito, associando o corpo ao pecado e o espírito à salvação como ponto de apoio para o fortalecimento da misoginia medieval, detalhe que pode ser conferido no trecho que segue:

A antiga misoginia foi reforçada pela crença dualista em uma luta que colocava o corpo e o mal contra o espírito e o bem. Teoricamente, esse dua-

lismo condena tanto a carnalidade masculina quanto feminina, mas em uma sociedade dominada por homens, a luxúria viril era projetada nas mulheres, responsabilizando-as pela concupiscência. Assim, Eva converteu-se no protótipo da sedutora sensual. (RUSSEL; ALEXANDER, 2018, p. 145)

Podemos compreender esse processo com Howard Bloch (1995) que chama atenção para a tradição ascética de penitência corporal, que tinha como elemento chave a submissão do corpo ao espírito. Segundo o autor, o ascetismo teria influenciado na relação entre corpo e pecado estimulando o desprezo pelo corpo. O autor reforça informando que a feminização da carne em oposição às coisas do espírito teria sido responsável pelo desprezo ao corpo feminino. A seguir, podemos conferir essa proposição com o autor

Encontramos nos escritos dos primeiros Padres da Igreja: (1) uma feminização da carne, ou seja, [...] a associação do homem com *mens* ou *ratio* e da mulher com o corporal; (2) a estetização da feminilidade, ou seja, a associação da mulher com [...] o decorativo; (3) a teologização da estética, ou a condenação em termos ontológicos não só a esfera da simulação ou das representações, [...], mas também de praticamente tudo o que é prazeroso ligado a corporificação material. (BLOCH, 1995, p. 17)

Com base no exposto nesta seção, percebemos que a visão difundida sobre a mulher durante a Idade Média foi predominantemente negativa e delineada pela interpretação teológico-clerical, centrada em uma batalha universal que alocava o feminino como inimigo central de Deus e responsável pela perdição do homem. Esse projeto discursivo de depreciação da figura feminina refletiu-se na vida cotidiana, delegando às mulheres os papéis sociais secundários e associados à naturalização da subordinação da mulher ao homem.

Assim, no final da Idade Média, a mulher já estava discursivamente relacionada ao mal no imaginário social e, no alvorecer da modernidade, quando se acirram as perseguições aos inimigos da fé cristã, as mulheres foram o principal alvo da investida. Da empreitada discursiva de demonização do feminino, surgiu a maior perseguição de cunho genrificadoda história – a caça às bruxas.

Na próxima seção, investigamos como a apropriação do mito do Pecado Original fortaleceu os discursos misóginos reproduzidos no *Malleus Maleficarum* sobre a relação da mulher com o diabo. Objetivamos compreender de que forma a prática simbólico-discursiva religiosa transformou a mulher no principal adversário de Deus materializado na Terra – a bruxa.

**4. A materialização da misoginia no discurso do *Malleus Maleficarum* no século XV**

A passagem para a modernidade foi acompanhada pelo acirramento das investidas contra o feminino em resultado das intensas produções discursivas desferidas contra a moral da mulher ao longo da Idade Média. A campanha discursiva da Igreja responsabilizou a associação da mulher com o diabo pelo quadro de terror na passagem para a modernidade, e encontrou na bruxaria a resposta para tantos prejuízos (Cf. DUBY, 1989).

O discurso clerical sobre a malignidade da mulher encontrou eco em um contexto de completo caos durante os séculos XIV e XV e foi fortalecido pela disseminação dos estudos sobre demonologia e pela investida feita pela Igreja sobre a antecipação do Fim do Mundo ou Juízo Final previsto nos escritos bíblicos apocalípticos (Cf. BOUREAU, 2016).

Nesse contexto, a sociedade medieval ansiava por um inimigo que desse conta de todos os males do primeiro milênio da Era Cristã (a peste, a guerra, a fome) e, em resposta ao pânico generalizado, o diabo assumiu o protagonismo do mal materializado na figura da bruxa – seu poderoso agente no meio dos humanos. Sobre esse cenário, para Delumeau (1989), a corrente persecutória, instaurada na Europa em fins de Idade Média e inícios da Moderna, tinha como alvo pagãos, hereges, bruxas, protestantes, judeus, cristão novos, mouros, alquimistas e “todos aqueles considerados capazes de provocar males, justificando a ofensiva contra todos os inimigos da Igreja” (DELUMEAU, 1989, p. 393).

Foi nesse panorama conturbado e amplificado pela crença na proximidade do Apocalipse, favorecido pela presença do diabo e das bruxas, que o *Malleus Maleficarum* foi escrito como instrumento de purificação do cristianismo e homogeneização da fé católica.

O *Malleus Maleficarum*, ou em português “O Martelo das Feiticeiras”, foi escrito no século XV em torno do ano de 1484 pelos dominicanos Heinrich Kramer e James Sprenger, nomeados pelo Papa Inocêncio VIII para julgar mulheres acusadas de feitiçaria na região que hoje corresponde a Alemanha.

O manual pode ser considerado importante fonte histórica para a compreensão da produção discursiva androcêntrica característica do patriarcalismo judaico-cristão no Ocidente no período medieval, pois conforme destaca Portela (2012, p. 85), o texto revela “os mecanismos que

tornaram comum o discurso desfavorável à mulher, funcionando como modelo de reafirmação do poder do homem”.

Para o autor, o *Malleus Maleficarum* funcionou como “veículo discursivo catalisador de opiniões correntes sobre o mal e sua relação com o feminino em um cenário de pânico” (PORTELA, 2012, p. 72). A publicação do manual reforçou no imaginário coletivo um modelo de mulher condenável cujo conteúdo demonizou a mulher a partir de uma semiótica discursiva que enfatizou aspectos que a associaram ao diabo, tornando-a pecadora indefensável, conforme relatado nos textos bíblicos articulados pela eclesiologia católica.

O *Malleus Maleficarum* constituiu-se no manual oficial da inquisição e durante quatro séculos norteou a perseguição, a tortura e morte de cerca de 100 mil mulheres acusadas de união com o demônio e, amparado na passagem bíblica encontrada em Êxodo 22: 18 “à feiticeira<sup>63</sup> não deixarás viver”, justificou os crimes, considerados necessários à manutenção da fé cristã.

A caça às bruxas fundamentou-se nos princípios da doutrina teológica e, como visto, enfatizou a inferioridade feminina baseada no episódio do Pecado Original. Nesse sentido, o discurso do *Malleus Maleficarum* visava a legitimar e reafirmar a propensão natural da mulher para o mal em função de sua ontológica fraqueza espiritual. O manual foi dividido em três partes, a saber: I) instrui juízes sobre como reconhecer uma bruxa, detalhando seus disfarces; II) apresenta os malefícios resultantes da ação da bruxaria; III) regula as formas “legais” de se agir contra as bruxas e como inquiri-las e condená-las.

O *Malleus* detalha na primeira parte três condições necessárias para a ocorrência da bruxaria: o diabo, a bruxa e a permissão de Deus. A relação da mulher com o diabo foi explicitamente possibilitada no manual pela posse do corpo feminino que, quando tomado pelo demônio, foi

---

<sup>63</sup> De acordo com Keith Thomas (1991), o termo “feiticeira” diz respeito às mulheres que desempenhavam papéis sociais relevantes e relacionados aos cuidados, elas eram as parteras, curadoras, conhecedoras dos ciclos da natureza etc. Com as perseguições da Inquisição, os saberes femininos foram desautorizados e transferidos para a tutela da ciência que se desenvolvia na época. A “bruxa”, nesse contexto, surgiu, na Idade Média, com forte apelo à demonologia e como opositora a Deus. De acordo com o autor, elas foram concebidas como serviçais do diabo e tinham como função intermediar a destruição do homem e do mundo, “a aliança com Satã era a essência da bruxaria e instava à execução de todas as bruxas, sem exceção, não por quaisquer danos que pudessem ter causado, mas porque dependem dele como seu Deus” (THOMAS, 1991, p. 358).



classificado como íncubo. O homem, em alguns casos também poderia ser possuído, tomando a forma de súcubo. Íncubus e súcubos seriam, assim, as formas assumidas pelo demônio na relação com os dois sexos, “pois o demônio é Súcubo para o homem e se torna Íncubo para a mulher” (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 85).

A relação do corpo e da sexualidade construída para a subjugação da mulher ao diabo evidencia o domínio que o diabo exerceria sobre o corpo, remontando a manipulação da sexualidade retratada no evento do Pecado Original, pois pela concupiscência feminina que o diabo teria trazido o pecado para o mundo – nesse ponto, podemos assumir que foi pela sexualidade que os primeiros humanos pecaram (Cf. MURARO, 2000).

Como visto na seção anterior, as construções sobre o corpo no período medieval levaram em consideração as proposições encontradas na Bíblia Sagrada, no livro de Gênesis. Como sublinharam Jacques Le Goff e Truong (2006, p. 11) “no Genesis o corpo é o grande perdedor do pecado de Adão e Eva assim revisitado. O primeiro homem e a primeira mulher são condenados ao trabalho e à dor (...) e devem ocultar a nudez dos corpos”. Ancorado nessa perspectiva, o *Malleus* considera que as mulheres são mais ligadas à sexualidade, e, portanto, mais propensas a serem possuídas pelo demônio, concepção que podemos notar no trecho que segue:

Fútil é contradizê-lo: afirmá-lo com respaldo na experiência real, no testemunho verbal de pessoas merecedoras de crédito [...] existem três coisas na natureza – as Línguas, os Eclesiásticos e as Mulheres – que, seja na bondade, seja no vício, não conhecem moderação [...] as mulheres são, por natureza, mais impressionáveis e mais propensas a receberem a influência do espírito descorporificado; e quando se utilizam com correção dessa qualidade, tornam-se virtuosíssimas, mas quando a utilizam para o mal, tornam-se absolutamente malignas. (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 113-15)

A demonização da mulher figura no *Malleus Maleficarum* como pressuposto para uma perseguição implacável às mulheres (Cf. NOGUEIRA, 1995). O processo de demonização da mulher foi estabelecido com base na associação da sexualidade da mulher ao diabo como decorrência de seu intercurso com o diabo no Paraíso.

Desse modo, a sexualidade feminina acabou sendo associada ao pecado, denotando uma implícita relação da mulher com o diabo – pressuposto subjacente ao discurso religioso do *Malleus*, que ressaltou insistentemente a natureza impura da mulher, descendente de Eva e responsável pela propagação do mal no mundo. A bruxa, então, foi tomada pela

Igreja Ocidental como o símbolo discursivo representante do mal, pois associou a promiscuidade natural da mulher ao desejo do diabo de destruir a criação de Deus: o homem.

À medida que as páginas avançam, a depreciação da mulher intensifica-se. Elas são classificadas pela magnitude de seus malefícios e potencial para confundir a mente dos homens, “conduzindo-os à descrença em Deus, e que, pela força terrível de suas fórmulas malignas sem qualquer poção ou veneno, matam seres humanos” (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 67-8). O manual menciona a perversidade feminina recorrendo à citação de Eclesiástico, 25: “Não há veneno pior do que o das serpentes; não há cólera que vença a da mulher. É melhor viver com um leão e um dragão que morar com uma mulher maldosa” (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 114).

Kramer e Sprenger não pouparam esforços para demonstrar que a mesma mulher que provocou a expulsão do homem do paraíso ainda era uma ameaça presente. O discurso religioso apostou fortemente na inferioridade do corpo, do espírito e da intelectualidade da mulher baseados nos textos bíblicos e justificando seus argumentos com supostas explicações naturais, conforme podemos ver no trecho que segue:

Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnis. E convém observar que houve uma falha na formação da primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepiona e mente. (KRAEMER; SPRENGER, 2015, p. 116)

Outro argumento recorrente sobre a facilidade com que a mulher cairia em pecado apostou na sua suposta inferioridade intelectual, o que pode ser conferido na primeira parte do manual em passagens como essa: “por serem mais fracas na mente e no corpo, não surpreende que se entreguem com mais frequência aos atos de bruxaria” (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 116). O *Malleus* foi além e atribuiu o significado da propensão da mulher ao pecado à própria formação da palavra ‘feminina’, o que é explicado pelos religiosos abaixo:

E tal é o que indica a etimologia da palavra que lhe designa o sexo, pois *Femina* vem de *Fé e Minus*, por ser a mulher sempre mais fraca em manter e em preservar a sua fé. (...) portanto, a mulher perversa é, por natureza, mais propensa a hesitar na sua fé e, conseqüentemente, mais propensa a abjurá-la – fenômeno que conforta a raiz da bruxaria. (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 117)

A caça às bruxas, como visto, assumiu aspectos discursivos que relacionaram a mulher ao diabo, remontando o mal manifestado no Paraíso. A demonização do feminino, portanto, foi tomada como uma prática de significação discursiva que legitimou a máquina persecutória inquisitorial no combate dos inimigos da Igreja e proporcionou o estabelecimento de um imaginário social que naturalizou ao longo dos séculos comportamentos marcadamente misóginos, mas tomados como verdade em função da legitimidade do emissor em questão – a Igreja.

Podemos assumir, desse modo, que o discurso religioso difundido pelo *Malleus Maleficarum* reforçou no imaginário social um estereótipo negativo sobre a mulher e que se prolifera até os dias atuais pela reprodução cultural.

##### **5. Considerações finais**

As construções simbólico-discursivas desenvolvidas pela Igreja ao longo do período medieval alocaram a mulher na subalternidade e, a partir do evento narrado pelo mito do Pecado Original, tomaram como referencial a suposta predisposição natural da mulher para o pecado. A partir desse arsenal discursivo, foram assentadas as bases conceituais sobre o modelo de mulher condenável. Nesse contexto de pecado e de culpa, a crença de que a mulher era a origem de todos os males se expandiu expressivamente na Europa e avançou pela Idade Moderna, deflagrando a caça às bruxas.

Do ponto de vista social, a moral eclesiástica difundiu regras sociais baseadas na ortodoxia cristã e a interpretação dos textos bíblicos fundamentou a discursividade religiosa que atualizou na Europa os modos de ser e de viver no novo cenário que se apresentou, atualizando mitos e concepções antigas sobre o feminino. Consideramos, assim, que a partir da simbiose entre a mulher e o diabo, foi sedimentada a inferioridade feminina com base na hierarquia natural entre os gêneros. A demonização do feminino fez da assimetria entre os gêneros uma questão ontológica que alocou o feminino na inferioridade naturalmente justificável, instando as bases para a dominação masculina.

A naturalização da racionalidade patriarcal atribuiu centralidade ao masculino e aprofundou uma cultura machista que passou a ser reproduzida no âmbito das relações sociais. Desse modo, a dominação masculina se converteu em senso comum autoritário e conservador, baseado em

uma lógica de produção de conhecimento que responde a um paradigma universalizante que invisibiliza a diversidade.

Nesse sentido, a inferiorização do feminino pode ser considerada uma prática de significados tributária do discurso de ódio amplamente difundido pela publicação do *Malleus Maleficarum* durante a caça às bruxas. As formas de perseguição e de julgamento da conduta feminina constituíram uma cultura que expressa e comunica significados machistas e misóginos, e, nesses termos, dão sentido às crenças e à prática social de uma época.

Dessa forma, compreendemos que os discursos clericais transmitiram a ordem das coisas baseados em um posicionamento ideológico religioso legitimado pela credibilidade da Igreja – o que favoreceu a aceitação dos discursos sem questionamento. Podemos dizer, então, que a construção discursiva do consenso social proporcionou a adesão ao discurso de superioridade masculina que, amparado em preceitos de ordem teológica, justificaram a inferioridade feminina a partir de uma concepção ontológica calcada na diferença biológica.

Nesses termos, podemos assumir que, no contexto vivido na Europa Ocidental no período da caça às bruxas, os discursos religiosos estavam permeados por um poder simbólico legitimado pelo discurso religioso que dissimulou práticas de violência ocultas nas relações de força estabelecidas pela Igreja. Assim, consideramos que o discurso foi o viés norteador que possibilitou a maior perseguição gendrificada da história.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA SAGRADA. 9. ed. São Paulo: Paulinas, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOUREAU, A. *Satã Herético: O nascimento da demonologia na Europa Medieval (1260–1350)*, Campinas: Unicamp, 2016.

DELUMEAU, Jean. *A história do medo no ocidente: 1300–1800 – uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DUBY, Georges. *Idade Média, Idade dos homens*. Do amor a outros ensaios. Trad. de J. Batista Neto. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.

DURKHEIM, Émile. O que é um Facto Social? In: DURKHEIM, É. *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Presença, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, n. 9, p. 739-63, 1985.

FERREIRA, Letícia Schneider. *Entre Eva e Maria: a construção do feminino e as representações do pecado da luxúria no Livro das confissões de Martin Perez*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56574>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

GUEDES, Rebeca N.; SILVA, Ana Tereza M.; COELHO, Edméia A. C. Violência conjugal: problematizando a opressão das mulheres vitimizadas sob olhar de gênero. *Rev. Eletr. Enf* 2007; 9(2), p. 362-78. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/7166>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

HOLLAND, Tom. *Milênio*. A construção da cristandade e o medo da chegada do ano 1000 na Europa: A construção da cristandade e o medo da chegada do ano 1000 na Europa. Rio de Janeiro: Record, 2014.

KRAEMER, Heinrich; SPRENGER, James. *O martelo das feiticeiras*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015.

LARAIA, Roque. de B. Jardim do Éden revisitado. *Rev. Antropol.*, v. 40. São Paulo. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27065>. Acesso em: 22 de jan. 2022.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEURER, José Luiz; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. *Análise do discurso*. Florianópolis, 2008. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/analiseDoDiscurso/assets/495/Texto\\_base\\_AnalisedoDiscurso.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/analiseDoDiscurso/assets/495/Texto_base_AnalisedoDiscurso.pdf) Acesso em: 12 de outubro de 2022.

MURARO, Rosie Marie. *A mulher no terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. *O nascimento da bruxaria*. São Paulo: Imaginário, 1995.

PÊCHEAUX, Michel. *Ouverture*. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Unicamp, 1975.

PORTELA, Ludmila N. S. O Malleus Maleficarum e o discurso cristão Ocidental contrário a bruxaria e ao feminino no século XV. Vitória. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6343>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

RUSSEL, Jeffrey R. B.; ALEXANDER, Brooks. *História da Bruxaria*. Trad. de Álvaro Cabral, William Lagos. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. *A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod\\_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A\\_Mulher\\_na\\_Soc\\_Classes.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A_Mulher_na_Soc_Classes.pdf). Acesso em: 28 de junho de 2022.

SANTOS, J. S. dos. *Inveja, Gula e Luxúria: pecados de um corpo camaleônico (Do sagrado ao siliconizado)*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero. Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Sociedade*, 20(2), p. 71-99; 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

SILVA, Edlene Oliveira. As filhas de Eva: religião e relações de gênero na justiça medieval portuguesa. *Estudos Feministas*, 19(1), p. 312, Florianópolis, janeiro-abril/2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/381/38118774004.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

THOMAS, Keith. *Religião e o Declínio da Magia: crenças populares na Inglaterra, séculos XVI e XVII; tradução: capítulos 1 a 8 Denise Bottmann, capítulos 9 a 22 Tomás Rosa Bueno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

## PROPAGANDO AS IDEIAS DA REVOLUÇÃO DA GRAMATIZAÇÃO COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Tainá Dias de Souza (UFF)  
[diastaina@id.uff.br](mailto:diastaina@id.uff.br)



Auroux, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

<https://www.amazon.com.br/Revolu%C3%A7%C3%A3o-Tecnol%C3%B3gica-Gramatiza%C3%A7%C3%A3o-Sylvain-Auroux/dp/8526810847>.

O livro “A revolução tecnológica da gramatização” foi escrito por Sylvain Auroux, um professor de Filosofia nascido em 28 de julho de 1947 em Paris, França, e que possui uma extensa lista de publicações e pesquisas na área da linguística, como, também, reconhecimento internacional a partir da sua obra, que traz contribuições relevantes para a temática. Ele é o fundador e atua como pesquisador da CNRS (Centre National de La Recherche Scientifique) desde a sua fundação em 1979, e que carrega como objetivo o estudo sobre a história e a epistemologia das ciências da linguagem. Auroux também é diretor do Departamento de História das Teorias Linguísticas da *École normale supérieure lettres et sciences humaines* (CNRS/Université Paris 7).

Dentre as suas obras mais famosas, contamos com o livro “A revolução tecnológica da gramatização”, no qual possui uma certa influência e atualidade, principalmente a partir dos debates a respeito da revolução tecnológica na linguagem que vêm se consolidando nos últimos anos. É possível compreender a relevância, já que a obra continua sendo referência dentro dos programas acadêmicos como recomendação da leitura, com a finalidade de levantar debates e questionamentos sobre a influência da obra na atualidade. Também pode ser visto através do contínuo contexto da globalização extrema e crescente, com o contato de muitas línguas de forma acessível, uma temática bastante discutida na obra. Os atuais questionamentos têm sido relevantes principalmente entre pesquisadores, professores e estudantes sobre a importância do estudo da linguagem, agora, por meio de novos usos da tecnologia, e, de como as práticas do seu uso e ferramentas viabilizam esse formato e novas investiga-

ções. No entanto, não se esquecendo das primeiras obras que abordam a tecnologia, como a ferramenta de tradução e do surgimento da gramática, como também a reflexão de novos estudos que permitiram novos avanços no que é chamado de tecnologia nos dias atuais. Levando em consideração os inúmeros estudos e pesquisas fundamentadas há algumas décadas, a obra de Auroux tem por objetivo geral trazer informações pertinentes a respeito da linguagem como estudo e prática científica, no qual o autor considera “tão importante para a história da humanidade quanto à revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX” (2014, p. 9), e causar rupturas naquilo que ele intitula como “mitos” da hegemonia do comparativismo, que exerceu influentemente durante o século XIX como verdade absoluta no estudo da linguagem, para a disseminação dos atuais conhecimentos linguísticos.

A obra conta com 142 páginas, discorrendo sobre três fundamentos teóricos, nos quais são apresentados em três capítulos, e em duas teses que argumentam as escolhas do autor a respeito dos objetos de pesquisa. A primeira tese aborda o surgimento do pensamento científico da linguagem, e afirma a importância da escrita nos milênios anteriores, para fundamentá-los como cientificação da linguagem. Já na segunda tese, Auroux apresenta como consequência a revolução da gramatização, que se manifestou com os surgimentos das gramáticas e dicionários das línguas do mundo. Suas pesquisas foram frutos de anos de dedicação ao projeto que contava com a participação de cerca de 80 pessoas que colaboraram para a busca dos resultados finais.

O primeiro capítulo, que se intitula como “O nascimento das metalinguagens”, se atém com a finalidade em responder duas perguntas: a primeira, “Sob que formas se constitui, no tempo, o saber linguístico?”; e a segunda, “Como essas formas se criam, evoluem, se transformam ou desaparecem?”. Com isso, o autor optou por escolher três princípios para a investigação dos seus objetos de pesquisas: “a definição puramente fenomenológica do objeto, que se apoia no estudo de uma situação que ocorre em grande escala; o da neutralidade epistemológica, ou seja, sem interferência nos fatos por elementos subjetivos na pesquisa; e o do historicismo moderado, apresentando retrospectiva temporal, apenas para questões de memórias, produto histórico e o saber”. Auroux ainda faz questão de reafirmar que todo o novo saber não exclui as teorias do passado, mas traz conhecimento para a atualidade e prepara caminhos para o futuro, pois, para ele, a história não deve ser esquecida, mas sim, construída e percorrida. Ele entende que há uma multiplicidade linguística na



consciência do falante e com isso, trata a importância do saber metalinguístico e os três domínios, que são nomeados por “enunciação”, o uso da língua pelo falante num dado contexto comunicativo; “das línguas”, os idiomas; e “da escrita”, signos gráficos. E que esse pensamento se intensificou com os surgimentos da imprensa com a disseminação cultural e contextual para o processo da gramatização.

No capítulo dois, o autor aborda o tema como “O fato da gramatização”, que contextualiza o processo da segunda revolução técnico-linguística, a partir da gramatização massiva, ao decorrer do desenvolvimento mundial das “concepções linguísticas”, expressão do pensamento, objetivo para a comunicação e o processo de interação verbal. Isso ocorre através da história, desde o século V até o final do século XIX. Aqui, Auroux enfatiza a influência da questão regional no processo que a gramatização massiva das línguas teve. Esta, tendo acontecido predominantemente na Europa, levantando questões problemáticas de cunho epistemológico (no conhecimento) e do contexto histórico. O autor menciona a importância que tem a gramática tanto para qualquer língua, seja esta materna ou de aquisição, atenuando-se para a relevância da pluralidade linguística a partir dos idiomas citados por ele; estes são: latim, árabe, gaulês, provençal, hebraico, persa, malês, turco; tal como o fenômeno que ocorre do distanciamento e fragmentação em relação ao latim originando o italiano, espanhol, francês, português, alemão e inglês. Auroux exemplifica as suas afirmações, para melhor compreensão, trazendo neste capítulo gráficos e ilustrações com cronologias da gramatização dos vernáculos. E finaliza, reforçando que “a segunda revolução técnica-linguística não deve ser entendida no sentido das ciências como é proposto por T. Kuhn.”

No capítulo três, intitulado como o “conceito de gramatização”, que definida “pelos europeus supõe a alfabetização, isto é, majoritariamente, a transcrição de uma língua em caracteres latinos” (p. 65). Para Auroux, esse processo pode ser identificado como selvagem primeiramente para o aprendiz até o resultado ser lapidado. Ele defende que o saber metalinguístico (a gramática e o dicionário) é considerado um dos pilares fundamentais para o processo da aprendizagem do modo formal; reitera que é necessário que a gramática esteja em constante avaliação para acompanhar os falantes e aprendizes da temporada atual, no entanto que a preservação é de suma importância para que não se perca a língua e a sua história, caso esta não seja gramatizada. Para o autor, a parte pedagógica tem uma participação importante no ensino da gramática. A gra-

mática é um processo de aprendizado, é o que indica a formalização, e a lexicografia (dicionário) é um instrumento pedagógico da humanidade, segundo o autor.

Portanto, é possível considerar a obra como um marco revolucionário linguístico, se atentando para o não descarte dos estudos e teorias passadas, mas como base para as fundamentações das novas. Levando em consideração a contextualização social e histórica que difunde esta ideia como ciência. Auroux compreende essa linha cronológica como essencial para as descobertas dos seus estudos e traz reflexões quanto ao processo do ensino–aprendizagem do idioma por meio da gramática, oficializando o instrumento como documento que assegura a existência da língua, mesmo que não haja mais o falante no contexto de língua materna. Outra reflexão plausível é entender que estudar a gramática é aprender a língua no seu contexto formal, respeitando regras gramaticais e lexicais. A obra traz reflexões inumeráveis, incapazes de serem abordadas neste presente documento, no entanto relevantes para difundir-las em inúmeros debates e propostas de ensino da língua, como embasamento teórico de estudos e pesquisa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auroux, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2014.