

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



Rio de Janeiro – Ano 21 – Nº 63
Setembro/Dezembro – 2015
Suplemento: Anais da X JNLFLP / Tomo I

R454

***Revista Philologus /* Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 21, Nº 63, (set./dez.2015) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2.163 p. il.**

Suplemento: Anais da X JNLFLP

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

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

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

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)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/revista>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Me. Naira de Almeida Vellozo

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*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Maria Lucia Leitão de Almeida
Maria Lúcia Mexias Simon	Mário Eduardo Viaro
Nataniel dos Santos Gomes	Regina Céli Alves da Silva
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/revista

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo.

DIRETOR CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETORA CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

**X JORNADA NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOGOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
05 de novembro de 2015**

COORDENAÇÃO GERAL:

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Céli Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa
Naira de Almeida Vellozo*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL:

*Anne Caroline de Moraes Santos (UVA)
David Sena Lemos (UERR)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Eliabe dos Santos Procópio (UFRR)
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
Evellyne Patrícia Figueiredo de Sousa Costa (UFMS)
Francisca Paula Soares Maia (UNILA)
José Flávio da Paz (FPA)
José Mario Botelho (FFP/UERJ)
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
Marcio Rogerio de Oliveira Cano (UFLA)
Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI)
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
Valéria Viana Sousa (UESB)*

SECRETARIA GERAL:

Silvia Avelar Silva

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ
e outras universidades brasileiras**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

VICE-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias Baptista da Cunha

SUMÁRIO

0. Editorial	22
<i>José Pereira da Silva</i>	
1. A cena de enunciação e o ethos em Ruth Rocha	23
<i>Dayse Sampaio Lopes Borges, Thiago Soares de Oliveira, Denise Sampaio Lopes de Oliveira e Eliane Costa Almeida</i>	
2. A concordância nominal em textos escritos de alunos do ensino fundamental	37
<i>Cristiane Nogueira de Araújo, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa</i>	
3. A conscientização crítica do discurso literário: ensino, sexualidade e teoria queer	58
<i>Elio Marques de Souto Júnior</i>	
4. A crítica genética e hermenêutica do soneto “O Mais Grave” do poeta Pedro Lyra.....	67
<i>Eleonora Campos Teixeira e Nascimento</i>	
5. A educação a distância como medida de inclusão social para portadores de deficiência	86
<i>Michele D’Avila Lopes</i>	
6. A estratificação do subjuntivo um processo de gramaticalização no português popular da cidade de Vitória da Conquista (BA)	97
<i>Vânia Raquel Santos Amorim, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva</i>	
7. A formação da voz passiva sintética: um processo de inacusativização verbal	116
<i>Érica Portas do Nascimento e Isabela Canossa</i>	
8. A gramaticalização do lá no corpus da língua falada e escrita do norte e noroeste fluminense	136
<i>Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Monique Teixeira Crisóstomo, Laís Teixeira Lima e Eliana Crispim França Luquetti</i>	
9. A importância das personagens femininas na obra <i>Reinações de Narizinho</i>	151
<i>Erivania Oliveira Dimano e Maria Leda Pinto</i>	

- 10. A importância do uso de história em quadrinhos no ensino da língua portuguesa e da literatura 158**
Edson Geraldo Spotti Silva Rego, Aucir Lucas Blanco Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes
- 11. A importância dos movimentos migratórios e redes de relações sociais na configuração da comunidade de fala de Vitória da Conquista (BA) 166**
Danilo da Silva Santos e Jorge Augusto Alves da Silva
- 12. A intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário a partir da estratégia protótipo didático 180**
Nelma Teixeira da Silva e Ester Maria de Figueiredo Souza
- 13. A leitura de imagem como mediadora no ensino das produções artísticas contemporâneas nas aulas de artes visuais 199**
Carlím Silva Paravidino
- 14. A língua que “curte” as evoluções tecnológicas do século XX e “compartilha” mudanças significativas para o mundo linguístico do século XXI 219**
Daniella Rocha Reis
- 15. A Linguística e a história em quadrinhos de Chico Bento 50 anos: “sarve a roça” 229**
Marly Custódio da Silva, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gome
- 16. A natureza dialógica da linguagem: discursos sobre o índio na literatura brasileira 241**
Giselda Maria Dutra Bandoli e Ingrida da Silva Ramos
- 17. A realidade contemporânea da união poliafetiva 253**
Bruna Moraes Marques, Raphaela Pinheiro de Almeida Bastos, Leila Alves Vargas, Millene Millen e Eliana Crispim França Luquetti
- 18. A realização do clítico reflexivo na fala popular de dois municípios do interior do estado da Bahia 261**
Jurgen Alves de Souza
- 19. A (re)construção do *ethos* discursivo da candidata Dilma Rousseff durante a campanha presidencial de 2010 284**
Cirleide Matos Jucá e Aline Saddi Chaves

- 20. A relevância da linguística funcional na formação de professores de língua portuguesa 304**
Mariane Mérida Silva, Otávio de Oliveira Castelane, Lenise Dutra Ribeiro, Eliana Crispim França Luquetti e Joane Marieli Pereira Caetano
- 21. A Saga do Cavalo Indomado: uma análise do ethos machista na obra barroiana 314**
Martha Caroline Duarte de Brito
- 22. A teoria de Hayden White e a língua portuguesa 326**
Marcelo Augusto Parrillo Rizzo
- 23. A tradição do poético como resgate da tradição oral na obra de João Guimarães Rosa 334**
Ana Maria Rocha Soares e Márcio Roberto Soares Dias
- 24. A utilização do laptop “uca” em uma escola municipal da cidade de Aparecida do Rio Negro e o ensino da língua inglesa 350**
Suiane Francisca da Silva e José Alan Rodrigues de Sousa
- 25. A variação na concordância nominal de número no português culto de Vitória da Conquista 372**
Gilberto Almeida Meira, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa
- 26. A variante *ni* em Vitória da Conquista – BA: a avaliação do falante 389**
Maria Bethânia Gomes Paes
- 27. A *Veja* e o seu jeito tucano de ser: análise linguístico-textual de capas do gênero revista 404**
Carlos Alberto Moreira Dinucci Júnior e Joane Marieli Pereira Caetano
- 28. Ações para a integração árabe em Foz do Iguaçu 418**
Francisca Paula Soares Maia, Rajaa Nouredine, Yassine Ahmad Hijazi e Mamadou Alpha Diallo
- 29. Adão e Eva, o latim, a escrita visigótica e uma análise filológica 428**
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima e Leandro Duarte Rust
- 30. Alfabetização e letramento: contribuições linguísticas e pedagógicas para atuação docente 437**
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Marcela Vieira Coimbra e Eliana Crispim França Luquetti

- 31. Análise da linguagem oral e imagética no facebook 445**
Cristianne Castelo Branco de Oliveira e Letícia Reis de Oliveira
- 32. Análise da representação dos atores sociais em uma denúncia contra a ditadura militar no Brasil 459**
Jaqueline Aparecida Nogueira
- 33. Análise discursiva da série areia movediça a copa sob as dunas 470**
Angela da Cruz Silva e Luzimare Almeida Pilloto
- 34. Análise do *ethos* empregado na construção do personagem Aderbal Pimenta na novela *Babilônia* 494**
Camille Auatt da Silva, Gabriela do Rosario Silva e Sérgio Arruda de Moura
- 35. Análise do interdiscurso: violência e anúncio publicitário 503**
Heyde Ferreira Gomes e Márcio Rogério de Oliveira Cano
- 36. Análises comparativas de conceito de fonemas em livros didáticos 517**
Aucir Lucas Blanco Ferreira, Edson Geraldo Spotti Silva Rego e Nataniel dos Santos Gomes
- 37. Aprendizagem interdisciplinar entre história e literatura por imagens e a mediação pedagógica no contexto das mídias digitais 527**
Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães, Joane Marieli Pereira Caetano, Livia Vasconcellos de Andrade e Fernanda Castro Manhães
- 38. “Aquarela” em seus rizomas 543**
Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Ieda Tinoco Boechat, Joane Marieli Pereira Caetano, Rodrigo Gindre Vargas e Analice de Oliveira Martins
- 39. Aquisição da linguagem: uma abordagem gerativa 554**
Fernanda Viana de Sena e Nataniel dos Santos Gomes
- 40. As decisões do Rei Conan analisadas sob a ótica do príncipe de Maquiavel 568**
Cesar Christian Ferreira Santos, Nataniel dos Santos Gomes e Márcia Maria de Medeiros
- 41. As marcas da oralidade na escrita em língua portuguesa de indígenas terenas em Mato Grosso do Sul: uma análise preliminar 578**
Celso Abrão dos Reis, Marlon Leal Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes

- 42. As perspectivas semântica, pragmática e discursiva no ensino do imperativo 586**
Rosângela dos Santos Marques, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 43. As raízes contraculturais no rock and roll e na MPB 604**
Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges e Ravel Giordano de Lima Faria Paz
- 44. As relações semânticas dos conectivos adverbiais de tempo e de conformidade nas histórias em quadrinhos 622**
Queli Cristina Rodrigues Ribeiro Pereira, Natalina Sierra Assencio Costa e Nataniel dos Santos Gomes
- 45. As unidades fraseológicas na fala de Salvador 636**
Joana Angélica Santos Lima, Márcio Sales Santiago e Maria da Graça Krieger
- 46. As variações vocálicas em cartas setecentistas 649**
Kênia Maria Correa da Silva e Elias Alves de Andrade
- 47. Cinquenta tons de submissão, será? 661**
Valter Souza da Silva e Marlon Leal Rodrigues
- 48. Coisas inominadas ou palavras livres da gramática ou a infância da língua: o destecer linguístico na obra poética de Manoel de Barros 673**
José Rosa dos Santos Júnior e Lígia Guimarães Telles
- 49. Concepções de hipertextualidade e ensino da leitura: um estudo de caso 685**
Helena Maria Ferreira e Matheus Henrique Duarte
- 50. Concordância verbal no 9º ano: que fatores linguísticos e extralinguísticos a impulsionam? 698**
Elenita Alves Barbosa, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 51. Concordância verbal no contexto escolar: variação na terceira pessoa do plural em textos de alunos do ensino fundamental 718**
Leila Cristina Bartilote Fonseca, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa

- 52. Construções com verbo suporte: uma análise funcionalista 749**
Luana Carvalho Coelho, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 53. Cotas raciais na universidade e racismo: analisando o *ethos* nos discursos de universitários, via divulgação midiática 760**
Gabriela do Rosario Silva, Náthani Siqueira Lima e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 54. De todos um pouco: aspectos multiculturais da leitura de imagens no ensino de arte 777**
Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo e Bianca Pires André
- 55. (Des)construção poética: um olhar sobre o papel de coautoria do leitor 792**
Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos
- 56. Doce geometria: as múltiplas leituras do léxico matemático, como um instrumento para a aprendizagem 806**
Divino Andre Martins Fonseca, Nataniel dos Santos Gomes e Adriana Lúcia de Escobar Barros
- 57. Ensino do gênero textual propaganda: a relevância de se decifrar a construção imagética do feminino 817**
Carla Aparecida Gonçalves, Ísis Lima de Paulo, Joane Marieli Pereira Caetano e Lenise Ribeiro Dutra
- 58. Escola com homofobia: analisando um discurso da ideologia conservadora 832**
Amanda Leal Castelo Branco, Sharlys Jardim da Silva Santos e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 59. Escola nova e livro didático: a importância do ideário da educação nova para as políticas do livro didático 847**
Karolyna Maciel dos Santos e Leandro Garcia Pinho
- 60. Escola sem homofobia: analisando um discurso da ideologia de gênero 863**
Sharlys Jardim da Silva Santos, Amanda Leal Castelo Branco e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 61. Escritas na internet e indícios de mudança na língua: relativas locativas com “onde que” 880**
Sinval Araújo de Medeiros Júnior e Cristiane Namiuti Temponi

- 62. Estruturas com o item linguístico meio na língua portuguesa: descrição e análise 890**
Gilsileide Cristina Barros Lima Lima, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 63. Estudo da preposição em como signo gramatical: uma relação tricotômica 906**
Evangeline Ferraz Cabral de Araújo, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 64. Evolução do conceito de família frente aos princípios da afetividade e da função social 916**
Bruna Moraes Marques, Raphaela Pinheiro de Almeida Bastos, Leila Alves Vargas, Millene Millen e Eliana Crispim França Luquetti
- 65. Fala e escrita: uma proposta de unidade didática para o ensino fundamental com dados do ALiAC 928**
Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- 66. Falar prisional: uma análise sociolinguística das gírias utilizadas por homens e mulheres nos presídios de Campo Grande (MS) 938**
Darlene Alves de Oliveira e Nataniel dos Santos Gomes
- 67. Filologia e linguística de *corpus*: o uso do léxico religioso em relatos de crimes dos autos de querela do século XIX 946**
Luiz Eleildo Pereira Alves, Hugo Leonardo Gomes dos Santos e Expedito Eloísio Ximenes
- 68. Gestão democrática na administração escolar: entre os interesses do mercado e o empoderamento da comunidade escolar 961**
Anuncio Martí e Aline Saddi Chaves
- 69. Grafite: análise do discurso no espaço público 980**
Paolla Clayr de Arruda Silveira
- 70. Gramática e ensino de língua: considerações e provocações 993**
Ana Maria Oliveira Lima, Valdirene de Jesus Alves e Verônica Maria Araújo dos Santos
- 71. Gramática tradicional: concepções de aprendizes de língua inglesa e a gramática como mecanismo auxiliador no processo de aprendizagem 1002**
Zelinda Almeida Souza Caires e Lucas Santos Campos

- 72. Identidade, linguagem e memória quilombola: a história oral na sala de aula** 1021
Ana Carolina de Sousa Vaz, Vanessa de Castro Bersót Pereira e Bianka Pires André
- 73. Identificação da fonte no discurso jornalístico: estratégias de credibilidade** 1033
Jaqueline Aparecida Nogueira
- 74. “Ignacio Correa, cazador de tigres”: análisis de un texto decimonónico de origen brasileño** 1046
Diego Chozas Ruiz-Belloso
- 75. Influência dos fatores sociais na variação da concordância verbal** 1052
Maria Zélia Alves Nogueira, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa
- 76. Integração conceptual em nomes populares de órgão sexuais** 1070 1082
Patrícia Oliveira de Freitas e Sandra Pereira Bernardo
- 77. Je est un autre: as “faces” do sujeito na escrita diarística de C. e de K.** 1105
Jocelma Boto Silva e Márcia Helena de Melo Pereira
- 78. “Juridiquês”: deficiência de clareza e consequentes prejuízos para a célere resolução da lide** 1124
Rodrigo Gindre Vargas, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Joane Marieli Pereira Caetano, Ieda Tinoco Boechat e Carlos Henrique Medeiros de Souza
- 79. Leitura: visão ampliada de mundo e formação cidadã** 1141
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi, Edda Maria Peixoto Barreto e Eliana Crispim França Luquetti
- 80. Leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino** 1149
Marizélia Florenciano Nunes, Natalina Sierra Assencio Costa e Nataniel dos Santos Gomes
- 81. Leitura: da análise global à compreensão do texto** 1162
Raquel Teixeira da Silva, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Nataniel dos Santos Gomes

- 82. Leitura e escola: o professor frente aos desafios do ensino no século XXI 1171**
Samara Moço Azevedo e Bianka Pires André
- 83. Letramento digital: impactos do programa formação pela escola na formação tecnológica do professor 1184**
Silvio Nunes da Silva Júnior e Maria Luciane Fideles Nunes
- 84. Letramento literário: o contexto na prática de leitura e produção textual 1196**
Hiliara de Carvalho Monteiro, Nataniel dos Santos Gomes e Fábio Dobash Furuzato
- 85. Liberdade de expressão: discursos de efeitos (im)previsíveis 1208**
Ieda Tinoco Boechat, Thiago Soares de Oliveira e Sérgio Arruda de Moura
- 86. Língua e linguagem matemática: apreciação de texto literário 1224**
Thiago Marques Zanon Jacomino, Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Renata da Costa Abreu e Humberto Silveira Gonçalves Filho
- 87. Linguagem e enunciação: uma abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua materna 1237**
Silvio Nunes da Silva Júnior e Gabriela Ulisses Fernandes
- 88. Linguagem, ideologia e poder no processo de formação do leitor: os signos linguísticos representados pelos sujeitos históricos das escolas municipais de Vitória da Conquista – BA 1249**
Odete dos Santos Silva
- 89. Linguagens multimodais e multiletramentos na escola 1259**
Regilene Henrique da Silva e Karla Ferreira da Costa
- 90. Literatura e letramento: uma proposta pedagógica 1270**
Feliciano Cândido Parente
- 91. Literatura e ludicidade na educação infantil 1281**
Angelo Moreira Arruda, Janete Araci do Espírito Santo, Bianka Pires André, Gracielle Moreira Arruda Ramos Bento, Jéssica Moreira Arruda Ramos
- 92. Memes – uma linguagem lúdica 1293**
Evelyn Coutinho Rother Candido e Nataniel dos Santos Gomes

- 93. Multiculturalismo como forma de socialização e integração em sala de aula 1304**
Carolina Carlos da Silva de Souza Sobrinho e Bianka Pires André
- 94. Multiculturalismo linguístico: o uso da língua nos diferentes contextos sociais 1318**
Janete Araci do Espírito Santo, Liliane Ribeiro Moreira, Suélly Lima dos Santos e Bianka Pires André
- 95. Múltiplos letramentos: conceitos necessários para a leitura e a escrita 1328**
Andreia Silva dos Santos e Neide Araújo Castilho Teno
- 96. Negação: uma análise enunciativa 1338**
Maria Aparecida de Souza Guimarães e Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio
- 97. Nós e a gente variação estável ou mudança linguística? 1347**
Elcania Silva Emidio Gruber, Natalina Sierra Assêncio Costa e Fabiana Emanuelle Archanjo dos Santos
- 98. O anúncio publicitário na sala de aula: práticas de leitura, produção de texto e oralidade em foco 1364**
Silvio Profirio da Silva, Briele Bruna Farias da Silveira, Francisco Ernandes Braga de Souza, Ivanildo Felix da Silva Junior e Luís Carlos Cipriano
- 99. O corpo da mulher como objeto de manipulação mercantil .. 1387**
Vicentina dos Santos Vasques Xavier
- 100. O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal 1399**
Bruno Ferreira Abrahão e Danielle Cristina Mendes Pereira
- 101. O domínio da estrutura textual como base para a escrita de professores e alunos 1414**
Jaqueline Maria de Almeida, Carlos Henrique Medeiros de Souza e Eliana Crispim França Luquetti
- 102. Relato de experiência em sala de aula – o ensino de gramática na escola: das normas ao contexto 1431**
Hilira de Carvalho Monteiro, Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros e Fábio Dobash Furuzato

- 103. O Escafandro e a Borboleta: as escritas de si desvelando um eu sufocado pela doença 1443**
Angelo Moreira Arruda, Janete Araci do Espírito Santo, Bianka Pires André e Analice de Oliveira Martins
- 104. O ethos religioso nos sermões de padre Antônio Vieira: um marco na história da crença humana 1458**
Moacir dos Santos da Silva, Ileana Celeste Fernández Franzoso, Milene Vargas da Silva Batista e Sérgio Arruda de Moura
- 105. O fenômeno da iotização na escrita dos alunos: proposta didática para a produção textual..... 1468**
Josiane dos Anjos Guimarães Silva, Érica Amorim Seles, Flavione Alves Ferreira e Nair Martinha da Silva
- 106. O fenômeno da variação da concordância verbal de 3ª pessoa do plural em redações de alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental 1481**
Eliane Gonçalves da Silva de Azevedo, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa
- 107. O gênero lírico e suas colaborações para o letramento 1496**
Fernanda Dias de Oliveira e Fábio Dobash Furuzato
- 108. O internetês: do virtual para as histórias em quadrinhos ... 1503**
Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes
- 109. O item *todo*: possibilidades e funções 1514**
Danilo Sobral de Souza e Valéria Viana Sousa
- 110. O jogo nas aulas de língua portuguesa: uma proposta inclusiva 1527**
Sônia Souza Carvalho e Lucas Santos Campos
- 111. O livro didático: uma análise reflexiva 1549**
Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo, Maria Eugênia Totti e Bruna Moraes Marques
- 112. O processo de gramaticalização do item “onde” utilizado pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas e sua influência nos seus textos escritos formais 1564**
Marcelle Teixeira Silva, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva

- 113. O processo de revisão de textos: uma análise de práticas realizadas por alunos do curso de letras 1576**
Helena Maria Ferreira e Francieli Aparecida Dias
- 114. O pronome você e sua forma variante cê na fala conquistense: semelhanças ou diferenças sociofuncionais? 1586**
Warley José Campos Rocha, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 115. O uso de advérbios locativos: uma abordagem morfossintática e semântica 1603**
Adriana Castro Xavier e Gessilene Silveira Kanthack
- 116. O valor semântico dos itens lexicais nas letras de funk: uma análise à luz da linguística cognitiva 1615**
Gislene Souza de Oliveira de Camargo e Lucas Santos Campos
- 117. Observação, investigação e argumentação: o ensino de ciências através da metodologia “mão na massa” 1644**
Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo, Maria Eugênia Totti e Bruna Moraes Marques
- 118. Os cantos indígenas macuxi e taurepang: possibilidades 1650**
Jucicleide Pereira Mendonça dos Santos e Devair Antônio Fiorotti
- 119. Os desafios do pré-vestibular social Teorema para a democratização do acesso ao ensino superior: resultados e ações no ano de 2015 1662**
Simone Rodrigues Barreto, Carine Lavrador de Farias, Talita Vieira Barros, Paulo Cesar dos Santos, Janie Mendes Jasmim e Almy Junior Cordeiro de Carvalho
- 120. “Os estudos latinos no Brasil” e filosofia e teologia em São Paulo em meados do governo do Morgado de Mateus (1771) 1672**
Eduardo Tuffani
- 121. Os processos fonológicos subjacentes às formas divergentes de escrita em textos de alunos na fase de alfabetização 1683**
Leiliane Pereira da Silva e Vera Pacheco
- 122. Os sentidos do verbo chegar: um estudo comparativo entre as falas do português popular e do português culto 1699**
Crenilda Rocha dos Santos, Geovany Cordeiro da Silva e Valéria Viana Sousa

123. Pelos signos melódicos da música “Valsinha” de Chico e Vinícius: uma crítica de processo 1714

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel, Eleonora Campos Teixeira e Nascimento e Pedro Wladimir do Vale Lira

124. Perfil dos discentes da primeira turma do curso pré-vestibular social Teorema na modalidade a distância 1727

Rafza Teixeira Griffó Vasconcelos, Talita Vieira Barros, Paulo César dos Santos, Mírian Peixoto Soares da Silva, Janie Mendes Jasmim e Almy Junior Cordeiro de Carvalho

125. Política de cotas em vista ao combate do preconceito racial brasileiro: uma análise comparativa dos discursos de FHC e Lula em seus primeiros mandatos de presidentes do Brasil 1735

Gabriela do Rosario Silva, Amanda Leal Castelo Branco e Shirlena Campos de Souza Amaral

126. Por que um tempo verbal chamado mais-que-perfeito? 1747

Sivonei Ribeiro Rocha, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa

127. Por um ensino produtivo de língua portuguesa: a importância do estudo de gêneros do discurso 1763

Giselda Maria Dutra Bandoli e Valquíria Avelino da Silva

128. Português para a integração 1775

Desideri Marx Travessini, Francisca Paula Soares Maia, Diego Kiill e Viviani Busko Souza

129. Prática de leitura e produção de texto utilizando o gênero publicitário 1780

Fernando Silva da Cruz e Nataniel dos Santos Gomes

130. Problemas no ensino de composição, derivação e processos não concatenativos: a necessidade de um ensino de morfologia criterioso e pautado no uso 1788

Vítor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Wallace Bezerra de Carvalho, Carlos Alexandre Gonçalves e Rômulo Andrade de Oliveira

131. Processo de mudança de classe: a formação de verbos nas redes sociais 1798

Patricia Damasceno Fernandes e Nataniel dos Santos Gomes

132. Produção de gêneros textuais que apresentam predominância do tipo argumentativo: a importância do envolvimento do produtor

- com o tema** 1820
Helder Sousa Pimenta, Maria Leda Pinto e Nataniel dos Santos Gomes
- 133. Entre a teoria e a prática dos programas do governo de incentivo à leitura** 1835
Camille Auatt da Silva e Bianka Pires André
- 134. Projetos interdisciplinares do PIBID/LETRAS/UERR na Escola Estadual Major Alcides** 1842
Rainya Carvalho de Oliveira, Antonia Sandra Lopes da Silva, Elzilei Almeida e Alessandra de Souza Santos
- 135. Recursos educacionais abertos para leitura e produção de textos nas licenciaturas** 1853
Daniervelin Renata Marques Pereira e Joyce Vieira Fettermann
- 136. Reflexões sobre o significado do verbo “obrar” no poema de Manoel de Barros** 1868
Luciene Cristina Paredes Müller e Adriana Pereira Santana
- 137. Representações e movimentos de identificação no discurso de sujeitos disléxicos** 1876
Marchiori Quadrado de Quevedo
- 138. Resignificar a literatura africana em língua portuguesa ...** 1889
Cristiane da Silva Umbelino e Eliane Maria de Oliveira Giacon
- 139. Ruth Rocha, análise do discurso e língua portuguesa: como o não dito significa?** 1901
Dayse Sampaio Lopes Borges, Thiago Soares de Oliveira, Denise Sampaio Lopes de Oliveira e Eliane Costa Almeida
- 140. Sexismo na língua portuguesa** 1915
Daniel Teixeira Brito, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 141. Subjetividade e afasia: a reconstrução da linguagem de um sujeito afásico** 1929
Raiane Silva Souza e Nirvana Ferraz Santos Sampaio
- 142. Um estudo preliminar sobre o princípio da unidirecionalidade no futuro verbal** 1938
Milca Cerqueira Etinger Silva, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 143. Um estudo variacionista do presente do subjuntivo na fala de Feira de Santana** 1956
Rita de Cássia Santos Lima e Cristina dos Santos Carvalho

144. Uma abordagem funcional da repetição na oralidade em três aspectos: desdobramento, temporalização e reparação 1964
Lorena Oliveira dos Santos, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva

145. Uma análise cognitiva da comparação à luz do funcionalismo . 1977
Caio Aguiar Vieira e Valéria Viana Sousa

146. Uso e posição do adjetivo: uma análise contrastiva nas línguas portuguesa e inglesa 1987
Camila Féres Valinho, Gabriela Peres Chagas, Polyanna Pires Gomes e Sonia Maria da Fonseca Souza

147. Variação linguística: relato de uma experiência com estudantes de seis turmas do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Campo Grande (MS) 2006
Helder Sousa Pimenta, Maria Leda Pinto e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

148. Variação linguística: um estudo com base na escrita e na fala dos alunos das séries finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino na cidade de Anastácio 2020
Roberto Mota da Silva e Miguél Eugenio Almeida

149. Variação linguística e oralidade em sala de aula a norma e as margens 2025
Joseane Aparecida de Souza Francisco e Natalina Sierra Assêncio Costa

150. Variação na concordância nominal de número no português popular de Vitória da Conquista: algumas evidências com base na sócio-história do português do Brasil 2036
Maria Aparecida de Souza Guimarães, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana de Sousa

151. Vozes exiladas: pelas ruas das memórias nas crônicas de Ondjaki 2046
Marcos Machado Miranda e Maria Cristina de Oliveira Prates

152. World English em Manhattan Connection: uma análise dos anglicismos na linguagem televisiva 2054
Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes

RESUMOS [cujos textos completos não foram publicados] .. 2065

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 63 da *Revista Philologus*, no qual estão sendo publicados os *Anais da X Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa*, realizado no dia 5 de novembro de 2015 – Dia Nacional da Língua Portuguesa –, com cento e cinquenta e dois textos completos, acrescidos dos resumos de trabalhos de autores que não conseguiram enviar os textos completos dentro do prazo e das normas estabelecidas, com 2.163 (duas mil e cento e sessenta e três) páginas, disponibilizadas em dois tomos, considerando-se que há locais em que a conexão com a internet é lenta, de modo a viabilizar o acesso ao maior número possível de visitantes e consulentes.

Duzentos e cinquenta e nove autores (e orientadores acadêmicos)¹ enviaram seus textos completos para publicação, cujos nomes vão devidamente relacionados no sumário e no início de cada artigo. Não os relacionamos neste editorial, por serem muito numerosos.

Depois dos textos completos, estão publicados 128 (cento e vinte e oito) resumos dos demais trabalhos apresentados na Jornada, aguardando os textos completos para uma possível publicação posterior, apesar de não ser mais possível sua integração neste suplemento nem nos anais da X JNLFLP.

Concluindo, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos pede que nos apresente sua opinião crítica sobre esta edição da *Revista Philologus*, para que possamos produzir um periódico cada vez melhor, visando a interação entre os profissionais de linguística e letras e, especialmente, entre os que trabalham com a filologia.

Rio de Janeiro, dezembro de 2015.



¹ No caso de trabalhos apresentados por estudantes de graduação, os orientadores foram incluídos como coautores, pois aqueles estudantes não podem responder, academicamente, pela qualidade técnica de seus trabalhos, inclusive porque, muitos deles apresentam trabalhos resultantes de participação em projetos de pesquisa de seus orientadores (como bolsistas ou estagiários).

A CENA DE ENUNCIÇÃO E O ETHOS EM RUTH ROCHA

Dayse Sampaio Lopes Borges (UENF/SEERJ)
dayseslborges@gmail.com

Thiago Soares de Oliveira (UENF/IFF)
so.thiago@hotmail.com

Denise Sampaio Lopes de Oliveira (PMBJI/RJ)
Eliane Costa Almeida (SEES)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o discurso de trechos do livro de Ruth Rocha, intitulado *O que os Olhos Não Veem*, sob a ótica de dois conceitos-chave da análise do discurso de linha francesa: o de cena de enunciação, segundo o qual o encadeamento enunciativo ocorre como se encenado fosse, e o de *ethos*, que se relaciona à construção de uma imagem no discurso. A partir do desenvolvimento desses conceitos, explora-se a criticidade dessa obra literária de Rocha na qual são personagens o rei, o governo e o povo, e como a maneira metafórica de construção do discurso permite que todos os públicos reflitam sobre a atualidade da obra. Para isso, a análise é articulada a uma farta pesquisa bibliográfica, que não se esgota em si mesma, mas subsidia a análise documental de trechos da obra escolhida. Logo, adota-se a pesquisa documental como a metodologia capaz de dar conta da fonte de dados escolhida, isto é, os trechos do livro da escritora Ruth Rocha. A base teórica sustenta-se em autores tais como Maingueneau, Charaudeau, Orlandi e Fiorin, além de outros estudiosos da análise do discurso. Ao fim, baseando-se no perfil crítico da escritora e no contexto histórico em que o livro foi escrito, conclui-se que a autora realiza uma espécie de denúncia à sociedade de forma geral a respeito da situação política enfrentada pelo Brasil durante a época da Ditadura Militar, valendo-se, para tanto, da metáfora como mecanismo de um dizer "mascarado", mas repleto de significação para o leitor.

Palavras-chave: Análise do discurso. Cena de enunciação. *Ethos*. Ruth Rocha.

1. Introdução

Ainda que existam diversas literaturas de relevo que merecem ser analisadas, destaca-se, como foco analítico a partir do qual se desenvolve este artigo, a análise de fragmentos de uma das obras da escritora Ruth Rocha, que publicou suas primeiras produções literárias a partir do ano de 1967, sendo seu primeiro livro editado em 1976. Propõe-se, em outras palavras, uma análise de trechos do livro *O que os Olhos Não Veem*, de 1981, ainda época da ditadura militar no Brasil.

O momento histórico em que a autora começou a escrever era muito conturbado; o contexto social, repleto de barreiras para os artistas

em geral, como escritores, compositores e cantores, pois, de 1964 a 1985, o Brasil viveu o período da ditadura militar. Por isso, a autora se valeu da literatura infanto-juvenil para manifestar e confrontar as arbitrariedades que ocorreram no regime totalitarista dos militares. Como o povo havia perdido, entre outros, o direito à liberdade de expressão, já que o governo ditatorial impunha à população uma série de regras e limites que precisariam ser considerados à risca, sob pena de punição, a literatura infanto-juvenil tornou-se um meio de veicular os pensamentos de forma velada, mas presumível.

Essa forma de expressar os pensamentos, na seara da análise do discurso de linha francesa, mostra que muito é dito, ainda que aparente não dito. Por esse motivo, partindo do objetivo de analisar parte da obra *O que os Olhos Não Veem* sob o viés discursivo, especialmente, no que concerne aos conceitos de cena de enunciação e de *ethos*, a proposta desenvolvida, além de se pautar teoricamente em uma pesquisa bibliográfica, trata-se de uma análise também documental do livro escolhido. Logo, neste trabalho, a pesquisa bibliográfica não esgota em si mesma, servindo de amparo à pesquisa documental, adotado como metodologia capaz de dar conta do assunto e, obviamente, em razão da fonte de dados a partir da qual se desenvolve a pesquisa.

Por fim, é preciso ressaltar que é vasta a produção literária de Ruth Rocha e que a análise da obra escolhida não se esgota no viés discursivo tampouco em poucas laudas. Vale ressaltar, além do mais, que não se pretende esgotar os pontos de vista possíveis em relação à obra objeto de análise, mas dar subsídio à construção de uma visão que incluí o escrito da autora, datado da época da ditadura, à atualidade dos acontecimentos no Brasil.

2. O contexto em que a obra foi escrita

Inicialmente, é preciso resgatar, de forma breve, o contexto em que a obra de Ruth Rocha foi escrita, a fim de que seja possível desenvolver com maior clareza os conceitos de enunciação narrativa e de *ethos*, relativo ao trabalho da autora, que foi muito produtiva durante a época da ditadura militar.

Acerca do período ditatorial, Gaspari (2002b, p. 5) salienta que os militares tinham um discurso radical em relação a quem ousasse desafiar a forma de governo. Para eles, “o país está acima de tudo, portanto tudo

vale contra aqueles que o ameaçam”, justificando todas as formas de tortura e repressão cometidas contra milhares de pessoas. Para os artistas e escritores como Ruth Rocha, foi um período delicado da história, pois, apesar de poderem escrever, compor e cantar, a liberdade de expressão era cerceada, limitando-se ao que era permitido perante as regras do governo, que eram muitas; caso contrário, sofreriam duras represálias, como prisão, exílio ou o "desaparecimento repentino", entre outras.

Nesse sentido, acrescenta Gaspari (2002a, p. 5) que “a tortura tornou-se matéria de ensino e prática rotineira dentro da máquina militar de repressão política da ditadura”. Não obstante, esta era um modo drástico e objetivo adotado pelos detentores do poder na ditadura: punir quem ousasse se contrapor às regras estabelecidas pelo governo. Assim, para driblar a arbitrariedade daqueles anos, os escritores passaram a produzir suas obras utilizando-se, sobretudo, de metáforas. Silentes, era-lhes possível realizar um trabalho de protesto contra a ditadura sem que fossem perseguidos. Para muitos, essa tática funcionou bem; para outros não.

Os fatores sociais, políticos e econômicos tiveram razoável influência nas prioridades estabelecidas pelos intelectuais e artistas. O autoritarismo político, a interferência do Estado nos diversos níveis sociais gerou insatisfação e desconfiança nos meios intelectuais. Impedidos de debater livremente. Os escritores recorrem à literatura para, através de metáforas e símbolos, falar do real (RICHE, 1985, p. 113).

Ruth Rocha sempre apresentou a criticidade em suas obras e procurou, por meio da literatura infanto-juvenil, lutar contra os abusos do poder. Ela costumava retratar aspectos sociais do governo e do povo, comumente criando uma relação com esses fatores, que foram citados acima por Riche (1985). Suas obras, de teor mais crítico são as que envolvem os reis, como será abordado neste trabalho. O monarca, na obra em análise, é visto como um comandante comandado, ou seja, o rei, por si só, não consegue manejar o poder, tornando-se um fantoche controlado por seus ministros, seus súditos e por pessoas que estão ao seu lado. É um personagem que nunca consegue ou não quer enxergar os verdadeiros problemas do reino. Só tem olhos para a elite, só faz algo em prol da massa dominante, postergando as classes menos favorecidas. Eis a parte da obra de Ruth Rocha que será objeto da análise, a fim de que seja observada como a escrita metafórica é representativa de uma intencionalidade mais ampla: uma crítica social.

3. A cena de enunciação

A análise do discurso teve sua origem na França em 1960 com o intuito de compreender as condições e os processos de produção de linguagem, compilando conhecimentos da linguística, da história, principalmente do marxismo, e da psicanálise. Isso, de per si, marca a gênese interdisciplinar da análise do discurso, cujos procedimentos buscam "compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história". (ORLANDI, 2012, p. 15)

Segundo Maingueneau (2011, p. 122), "o que o texto diz pressupõe um cenário de palavra determinada que ele deve validar através da sua enunciação", estando esta atrelada ao conceito de discurso, ou seja, "uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas" (MAINGUENEAU, 2008, p. 15). Quanto à "enunciação", Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que, em linguística, o termo foi empregado pela primeira vez em 1932, mas as primeiras referências sobre enunciação se devem a Bakhtin, segundo o qual a enunciação coloca o ato de "significar" como principal atividade da linguagem.

Com efeito, Benveniste (2005), autor a quem é atribuída a paternidade da Teoria da Enunciação, concorda que a significação não é algo que se acrescenta à linguagem, mas é sua própria natureza; significar é o ato de converter a língua em discurso, o que se faz pela presença individual de um sujeito enunciador que se apropria da língua e nela se insere. Assim, o enunciado se constitui e se manifesta por meio de um sujeito que se constrói e se legitima na posição de enunciador, daí a importância do narrador, que se vai construindo ao longo da literatura.

Observando as teorias discursivas, percebe-se que nenhum texto, falado ou escrito, é neutro, uma vez que os enunciados são dotados de sentidos que nem sempre são percebidos facilmente em um primeiro contato, sendo necessárias determinadas inferências que permitem acessar as "entrelinhas" do enunciado, eis que este adquire sentido a partir do contexto de produção do discurso. Em outras palavras:

Considera-se, geralmente, que cada enunciado é portador de um sentido estável, a saber, aquele que lhe foi conferido pelo locutor. [...] A reflexão contemporânea afastou-se dessa concepção da interpretação dos enunciados: o contexto não se encontra simplesmente *ao redor* de um enunciado que *conteria* um sentido parcialmente indeterminado que o destinatário *precisaria* apenas especificar. Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assi-

métrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciatador. (MAINGUENEAU, 2011, p. 19-20)

Como se observa, para Maingueneau (2010), um texto não é um conjunto de signos inertes, mas um rastro deixado por um discurso construído como se estivesse sendo encenado. Nesse sentido, assevera Orlandi (2012) que, apesar de a análise do discurso fazer um recorte teórico específico, relacionando língua e discurso, a língua não é tratada como puro código, mas pela capacidade de produzir sentido para os sujeitos; o discurso é entendido como o "efeito de sentidos entre os locutores". (ORLANDI, 2012, p. 21)

Nessa perspectiva, considerando que a cena de enunciação se constitui por meio de "uma encenação inseparável do universo de sentido que o texto procura impor" (MAINGUENEAU, 2011, p. 51), encadeando argumentos e situações que legitimam o texto, percebe-se que a obra de Ruth Rocha pode ser dividida em quatro momentos:

- a) Primeiro momento: um reino feliz, onde o rei gostava de reinar e o povo quieto, acomodado, que também se sentia feliz. Assim, [...] "Havia uma vez um rei em um reino muito distante, que vivia em seu palácio com toda a corte reinante. Reinar pra ele era fácil, ele gostava bastante". (ROCHA, 1981, s/p)
- b) Segundo momento: um reino acometido por uma doença que só os fracos e os que falassem baixinho não seriam ouvidos, só os que fossem grandes tinham vez perante o rei. Vide o trecho: "com tristeza do seu povo nosso rei adoeceu. De uma doença esquisita, toda gente, muito aflita, e de repente percebeu... Pessoas grandes e fortes o rei enxergava o bem. Mas se fossem pequeninas, e se falassem baixinho, o rei não via ninguém". (ROCHA, 1981, s/p)
- c) Terceiro momento: um reino onde os fracos e os que falavam baixinho se unem para resolver essa situação e ser ouvidos pelo rei e sua realeza. Vide:

E o povo foi percebendo que estava sendo esquecido; que trabalhava bastante, mas nunca era atendido; que por mais que se esforçasse não era reconhecido. Eles então se juntaram, discutiram, pelearam e chegaram à conclusão. Que, se a voz de um era fraca, juntando as vozes de todos, mais parecia um trovão (ROCHA, 1981, s/p).

- d) Quarto momento: um reino onde os fracos se tornaram fortes e, com suas pernas de pau e suas vozes, modificaram toda uma situação preestabelecida, sendo vistos pelos que antes eram os grandes. O trecho seguinte bem representa isso:

Eles então se juntaram, discutiram, pelejaram e chegaram à conclusão. Que, se a voz de um era fraca, juntando as vozes de todos mais parecia um trovão. E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiram pra capital. Agora, todos bem latos nas suas pernas de pau. (ROCHA, 1981, s/p)

Essas quatro “cenas” definem conjuntamente o que poderia ser chamado de quadro cênico do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido no livro *O que os Olhos Não Veem*, de Ruth Rocha, demonstrando que as formas enunciativas “representam a instituição do discurso [...], legitimando (ou deslegitimando) esse universo social no qual elas vêm se inscrever” (MAINGUENEAU, 2010, p. 54) e demonstrando que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. (AMOSSY, 2011, p. 9)

Isso encontra respaldo em Charaudeau (2008, p. 158), o qual explica que a “encenação narrativa constrói um universo narrado (ou contado) propriamente dito, sob a responsabilidade de um sujeito narrante que se acha ligado por um contrato de comunicação ao destinatário da narrativa”. Com efeito, Ruth Rocha organiza sua obra construindo uma sucessão de ações que, encadeadas de forma progressiva, sucessiva e contínua, dá forma à sua visão de mundo, delineando, assim, uma encenação narrativa capaz de representar uma crítica social implícita.

4. *Ethos: uma estratégia do discurso*

Filosoficamente, o termo *ethos* tem duas origens gregas: a mais antiga (*êthos*, com ETA inicial) significa “refúgio, morada, abrigo”, isto é, um espaço onde alguém se sente protegido, seguro, onde se “desarma”. Quando se chega a “casa”, após um dia de labutas e exigências, deixam-se em casa as “armas”, os “uniformes”, despe-se das formalidades necessárias à subsistência e, acolhidos pelos que são mais próximos, baixa-se a guarda. Tudo ao redor é previsível, os outros são previsíveis. Daí a possibilidade de abandonar as “armas” – os mecanismos de ataque e defesa. Segundo Amossy (2011, p. 10), “os antigos designavam o termo *ethos* como a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”.

Seguindo essa linha de raciocínio, o universo de sentido propicia-

do pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ideias que transmite. Na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária e a uma experiência vivida. O poder de persuasão de um discurso consiste, em parte, em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. Por isso, consoante Fiorin (2008, p. 139), "o *éthos* explicita-se na enunciação enunciada, ou seja, nas marcas da enunciação deixadas no enunciado", constituindo-se, na verdade, 'um efeito de discurso', que fica muito mais evidente em um texto escrito do que em uma situação de interação oral. (MAINGUENEAU, 2006, p. 16)

Mais tarde, surge um segundo significado para a palavra *ethos*, um sentido de especialidade interna, de "caráter e seus hábitos", fruto de uma construção incessante e nunca acabada, pois não há homem algum que se possa afirmar estar pronto, completo. Aliás, o indivíduo está sempre se "fazendo", em reformas, transformações e descobertas constantes. Eis que a noção de *ethos* permite, então, "refletir o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento" (MAINGUENEAU, 2008, p. 64)

É importante notar, de qualquer forma, que, ao retomar as ideias de Aristóteles, para quem o discurso deve quase todo o seu poder de persuasão ao caráter moral, Barthes (1975, p. 315) conceitua *ethos* como: "traços do caráter que o orador deve mostrar ao auditório para causar boa impressão, não importando com sua sinceridade". E continua seu raciocínio afirmando que "o orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo".

Segundo Ducrot (1984), com base em sua teoria da argumentação da língua, não há textos inocentes, todos partilham de ideologia e, para decodificá-los, há que se reconhecerem as marcas linguísticas deixadas pelo enunciador. Entende ele, portanto, que o texto é o resultado de um processo de construção ideológica por meio de elementos linguísticos e extralinguísticos. Já Maingueneau (2011) afirma que o enunciador deve conceder-se e ao seu enunciatário, direitos e deveres para legitimar seu dizer, ou seja, ele explicita no discurso sua posição institucional e efetiva sua relação com um saber. Em suma, esse entendimento de relaciona-se à noção de que o *ethos* articula-se à cena da enunciação.

A partir das noções brevemente desenvolvidas acerca do conceito de *ethos* percebe-se, por fim, que "a maneira de dizer autoriza a constru-

ção de uma verdadeira imagem de si" (MAINGUENEAU, 1995, *apud* AMOSSY, 2011, p. 16), o que se coaduna com o posicionamento de Amossy (2011, p. 9), segundo o qual "a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto" que, neste trabalho, trata da obra *O que os Olhos Não Veem*, de Ruth Rocha.

5. *Ethos da autora*

Primeiramente, é interessante refletir sobre o *ethos* crítico da autora Ruth Rocha, que, em seu texto, já sugere pelo próprio título o descaso por parte do contante rei em relação ao povo esquecido, além de remeter, logo no início, ao ditado popular "o que os olhos não veem o coração não sente". Isso, aliado ao título sugestivo, demonstra a valorização dos provérbios populares e da cultura do povo, o que é reforçado mais adiante quando a autora se vale do dito "quem monta na garupa não pega nunca na rédea", em franca alusão à necessidade de posicionamento do povo. Logo, o título da obra já aponta para o fato de que "não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político". (ORLANDI, 2012, p. 9)

Por meio da sua literatura, a autora propicia aos leitores um contato com dados da tradição oral, muitas vezes distantes do seu mundo. Já no âmbito estrutural, vale notar que predominam versos heptassílabos, ou em redondilha maior, o que denuncia uma linguagem leve, lúdica e, por vezes, irônica, muito pertinente ao gênero poesia infanto-juvenil. Essa estratégia suscita nos leitores a consciência de como as histórias colocam os personagens diante de problemas que podem ser solucionados por meio de ideias criativas e tomadas de atitude. Espera-se, pois, que o leitor depare com problemas com os quais ele terá que lidar por conta própria. Eis a ratificação de que "o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro". (MAINGUENEAU, 2008, p. 63)

Além disso, em suas histórias, autora se vale da fantasia de maneira alegórica, aproximando o leitor de uma realidade que, apesar de ficcional, fomenta a reflexão crítica. Aliás, uma análise do texto *O que os Olhos Não Veem* permite identificar aspectos-chave de toda a obra de Ruth Rocha, bem como entender porque suas obras são consideradas tão adequadas a públicos, de distintas faixas etárias, o que é corroborado pelo fato de que seus livros já foram traduzidos para mais de dezenove idi-

omas. Nesse ponto, percebe-se também a contribuição da análise do discurso, que "nos coloca em estado de reflexão e, em cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem". (ORLANDI, 2012, p. 9)

Outra característica relevante da obra de Ruth Rocha é a preocupação com a formação crítica dos leitores, como já mencionado anteriormente. Considerando-se que muitas obras da autora foram escritas no início da década de 70, período inaugurado três meses após o Ato Institucional nº 5, caracterizado por forte repressão, autoritarismo e um regime militar ditatorial, e sabendo-se que um tema recorrente na maior parte de seus livros é o questionamento do poder dominante, é possível afirmar que os trechos da obra analisada possuem marcas metafóricas de questionamento relacionado à estrutura social e política vigente. Sobre esse ponto, Fiorin (2008, p. 72) explica que "a conotação não é um fenômeno de palavra isolada, mas um fato discursivo. [...] É sempre no texto que se percebe o acréscimo de um sentido segundo ao sentido primeiro".

Na obra em questão, Ruth Rocha valeu-se principalmente da metáfora, um dos principais mecanismos da conotação. A metáfora, para Fiorin (2008, p. 73), "é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção". Foi por meio desse mecanismo que a autora despistou as formas de repressão que contra ela recairiam, caso representasse a realidade de forma direta nas histórias. Outra tática desse tipo foi a de não retratar explicitamente o Brasil nas histórias, mas representá-lo por reinos, como se pode constatar na obra. Basta analisar a referência: "Havia uma vez um rei num reino muito distante, que viviam em seu palácio com toda a corte reinante" (ROCHA, 1981, s/p). Nesse trecho, a autora estabelece sentido a partir da palavra "reino", representativa da realidade social ilustrada e criticada.

Nessa perspectiva, o *ethos* crítico da autora fica evidente no trecho que segue, demonstrando que a forma de se exprimir é um procedimento adotado pelo autor: "Para isso é que o escritor foi feito. Para mostrar a realidade sob um novo ângulo, para criticar o que se passa por toda parte e para não dar solução a coisa nenhuma e, sobretudo não dar conselhos. Cada um que encontre a sua verdade sozinho". (ROCHA, 1990, s/p)

6. Os vários *ethes* do rei

No título *O que os Olhos Não Veem*, sugerem-se alienação e descalço por parte do rei em relação aos problemas e obrigações que teria de solucionar em seu território. Em geral, “o rei das nossas histórias é uma variante do rei do conto. Mantém o autoritarismo, a voz imperativa e mandona, mas é capaz de se arrepender, modificar-se e mesmo ser vencido pela união do povo”. (RICHE, 1985, p. 114)

Na verdade, a figura do rei é bastante alegórica devido ao fato de que o ele é o mais legítimo representante do poder na monarquia e, dessa maneira, fica evidente a tensão existente entre dominante (rei e nobreza) e dominado (povo). Além disso, o rei é uma figura paterna e masculina e, em uma sociedade patriarcal e predominantemente machista, deixar de apresentá-lo como a representação suprema da consciência, da virtude, do juízo e do autodomínio é uma clara contestação ao poder dominante. Obviamente, não se pretende discutir aqui sobre a representação da figura masculina na obra, mas, apenas pontuar que a noção de *ethos* é “fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva)” (MAINGUENEAU, 2008, p. 17), na medida em que, além de ser uma noção discursiva, também é um processo interativo.

Nessa linha de raciocínio, a narrativa, a princípio, tenta construir o *ethos* do rei como um homem bom, que gostava de reinar, o que não se revela em seu discurso. Por essa razão, é fundamental se observarem as marcas enunciativas que vão definir o verdadeiro *ethos* do rei, uma vez que toda enunciação reflete o retrato do enunciador, logo o discurso o atrai e o define. Considerando o conceito sintético de *ethos* como a imagem de si projetada pelo enunciador em seu discurso, no texto, a significação é destinada a garantir o real propósito do rei. O problema, então, não é reflexo das antigas histórias de contos de fadas, em que um obstáculo que prejudica o povo é superado pelo sábio rei; o problema é o rei, que é falho, doente, cego, preocupado apenas com aqueles que lhe servem. Na literatura em questão, o rei não enxerga o povo, e só passa a enxergá-lo quando, unidos, resolvem solucionar o problema. Suas vozes que, isoladas, não podem ser ouvidas pelo rei, juntas fazem com que as bases de domínio real se estremeçam.

Surge, pois, a questão: como se percebe o verdadeiro *ethos* do rei no primeiro momento do texto? O rei foi narrado, a princípio, como um governante que aparentava competência em razão da facilidade e da suposta ausência de reivindicação de soluções: “Reinar para ele era fácil,

ele gostava bastante”. (ROCHA, 1981, s/p)

No decorrer do livro, o rei, diante de problemas com o povo, aparece cego, egoísta: [...] “Pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem. Mas se fossem pequeninas e se falassem baixinho, o rei não via ninguém. O rei não fazia nada contra tal situação; pois nem mesmo acreditava nessa modificação”. (ROCHA, 1981, s/p)

A figura do rei, portanto, funciona como uma alegoria para o poder dominante, a partir da qual a fantasia torna-se um instrumento iluminador da realidade: ambas não estão separadas, na verdade. Os vários *ethe* apresentados pelo rei são, ao que parece, o caráter por ele adotado diante da situação vivida, o que demonstra a inter-relação entre o caráter e o seu contexto de aplicação.

7. *Ethos do povo*

Em um primeiro momento, o povo, dominado, é representado como pequeno e fraco, carente de uma administração que atendesse às suas necessidades. Apresenta, assim, um *ethos* acuado, frágil e passivo: “[...] E se não via os pequenos e sua voz não escutava, por mais que eles reclamassem o rei nem mesmo notava”. (ROCHA, 1981, s/p)

Prejudicado pelo rei, que estava acometido de uma doença que o fazia apenas ficar preocupado com os que estavam no castelo, o povo, em um segundo momento, passa a apresentar um *ethos* unido e forte, tornando-se ativo. Juntos, os indivíduos se tornam gigantes por meio do uso das pernas de pau (talvez uma possível alegoria das armas em uma revolução). Nesse ponto, fica mais clara a capacidade de o povo tomar decisões coerentes em relação às situações. E mais importante: a narrativa aponta para o fato de a união fazer a força, em alusão ao ditado popular, pois os pequeninos (ou oprimidos), quando unidos, têm voz mais impactante. Eis a mudança na forma de apresentação do *ethos* do povo.

Ao final, a variação do *ethos* fomenta no leitor o estímulo a descobrir como encontrar as próprias soluções para os problemas: [...] “E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiram pra capital. Agora, todos bem altos nas suas pernas de pau” (ROCHA, 1981, s/p).

8. Conclusão

Este trabalho propôs um olhar crítico em relação a uma obra específica de Ruth Rocha. Por meio de uma linguagem metafórica e singela, os reais problemas de um reino, no que se refere às questões políticas e sociais, chamam o público leitor a uma reflexão acerca do viés crítico que a obra da autora apresenta. Realizou-se a análise da referida obra mostrando como a autora, em tempos difíceis de ditadura militar, conseguia realizar seu protesto contra o que vinha ocorrendo no Brasil.

No livro *O que os Olhos Não Veem*, há um rei que, acometido por uma doença, somente tinha olhos para pessoas grandes, metáfora utilizada para pessoas ricas, “pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem”, “que tivessem muita força e que fossem bem nascidos. [...] E assim, quem fosse pequeno, de voz fraca, mal vestido, não conseguia ser visto” (ROCHA, 1981, s/p). A autora utiliza a palavra “grandes” para referir-se a pessoas com muito dinheiro, componentes de massas de prestígio, e “fortes” para pontuar que essas pessoas, pertencentes à alta sociedade brasileira, tinham força e poder; “pequeno”, por sua vez, para designar a classe dos pobres, dos desprivilegiados na sociedade, que não conseguiam ser vistos pelo rei, pois seus problemas não o interessavam. Nesse cenário, somente pessoas ricas e importantes eram favorecidas no reino; quem fosse pobre não tinha vez e morreria na miséria.

O que os Olhos Não Veem é texto que questiona o autoritarismo, eis que o livro conta a história de um reino que tem governantes que mandam e desmandam livremente no povo. Um dia, contudo, os oprimidos se unem e, usando de muita perspicácia, obrigam o rei a enxergá-los e ajudá-los. Ruth Rocha usou, principalmente, na obra analisada, o método da metáfora para despistar as formas de repressão possíveis contra ela, caso representasse a realidade de forma direta nas histórias. Outra tática para não ser percebida foi a de não retratar explicitamente o Brasil nas histórias, mas representá-lo por reinos, como se pode constatar na obra *O que os Olhos Não Veem*. Cansada por não ter voz, a população resolveu agir, como o trecho a seguir demonstra: “E se todos, tão pequenos, fizessem pernas de pau, então ficariam grandes, e no palácio real seriam logo avistados, ouviriam os seus brados, seria como um sinal” [...] E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiram para capital. Agora, todos bem altos nas suas pernas de pau”. (ROCHA, 1981, s/p)

Ruth Rocha utilizou as pernas de pau como símbolo de grandeza, mostrando que elas poderiam ser empregadas pelos desprotegidos para

serem enxergados pelo rei, ou seja, o povo unido consegue encontrar uma maneira de ser visto, fazendo barulho e reivindicando seus direitos como cidadãos. Para finalizar a história, a autora deixa um recado: “Que todos naquele reino guardem muito bem guardadas as suas pernas de pau”. Pois temem que seu governo possa cegar de repente. E eles sabem muito bem que quando os olhos não veem nosso coração não sente” (ROCHA, 1981, s/p). A autora, como narradora da história, solicita ainda a interferência do ouvinte ou leitor no decorrer da obra: “Eu vou parar por aqui a história que estou contando. O que se seguiu depois cada um vá inventando”. (ROCHA, 1981, s/p)

Nesse rumo, ainda hoje, A história continua sendo escrita, inventada, contada, como os acontecimentos mais recentes no país, ocorridos em junho de 2013, pontuam. O povo se uniu, atrelou suas vozes e suas “pernas de pau”, saindo às ruas para que fossem vistos. A história continua a cada dia, inventada e escrita pelos indivíduos.

Por fim, Ruth Rocha afirma que mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade. Mais difícil do que inventar é, na certa, recordar, ajuntar, relacionar, interpretar-se. Explicar-se é mais difícil do que ser. E escrever é sempre um ato da própria existência. Quando se escreve, conta-se o que se é. Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se. A história está pronta dentro das pessoas. É como a pedra bruta, da qual o escultor tira excessos. O que sobra é a obra. No espírito, no fundo, no íntimo, a história espregueia. Ele existe antes que o escritor suspeite. A história é mais real do que qualquer explicação e a obra, extremamente atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad.: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2011.

BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean et al. *Pesquisas de retórica*. Trad.: Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad.: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad.: Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____.; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1984.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GASPARI, Élio. *A ditadura envergonhada: as ilusões armadas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002a.

_____. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002b.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Cenas da enunciação*. Org.: Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Trad.: Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad.: Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2008.

_____. *O contexto da obra literária*. Trad.: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

RICHE, Rosa Maria Cuba. As histórias de reis e o questionamento ideológico de Ruth Rocha. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, vol. 1, n. 4, p. 113-118, jan./dez. 1985. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10119/9330>>. Acesso em: 18-07-2015.

ROCHA, Ruth. *O que os olhos não veem*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.

_____. *Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

A CONCORDÂNCIA NOMINAL EM TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Nogueira de Araújo (UESB)
cristiane.02@hotmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)
adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)
valerivianasousa@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, intentamos verificar: a) se, em uma análise pautada na língua escrita, há uma tendência à aplicação da concordância nominal de número; b) quais os fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou não o cancelamento da marca de plural; c) se há influência da origem do aluno em relação à marcação formal ou não de plural; e d) se os estudantes do sexo feminino realizam mais a concordância formal em relação aos estudantes do sexo masculino. Para proceder à análise dessas questões, apresentamos, inicialmente, as teorias estruturalista, gerativista e sociolinguística e apoiamos a nossa discussão na sociolinguística variacionista. Assim, lançamos mão de discussões pautadas em Perini, (2006), Naro e Scherre, (2007), Brandão e Vieira, (2009), Castilho, (2012), Cunha e Cintra, (2013), entre outros. O *corpus* para análise é composto por textos narrativos escritos por estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental II, do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura. Utilizamos uma análise quantitativa dos dados coletados durante a formação do *corpus*, com o auxílio do programa *GOLDVARB*, a partir das variáveis linguísticas, posição do determinante na ordem do constituinte, posição do determinante em relação ao núcleo, classe gramatical do constituinte, diferenciação entre as formas do singular/plural e presença de marca de plural (+s); e das variáveis extralinguísticas, sexo, exposição à mídia, acesso à leitura, renda familiar e diazonalidade. Para finalizamos o trabalho, lançamos uma proposta socioeducacional, em que vislumbramos uma alternativa de trabalhar a gramática, de maneira significativa para o aluno. A relevância dessa pesquisa consiste em trazer uma importante discussão sobre a variação no uso da concordância nominal de número na variedade escrita do português, contribuindo, assim, com outros estudos afins.

Palavras-chave: Gramática. Variação. Concordância nominal.

1. Introdução

Sabemos que a língua não é homogênea, estática e imutável. Ao contrário, existem, dentro de um mesmo sistema linguístico, diversidades de falares que se constituem e se efetivam em comunidades distintas de fala. Motivados por isso, buscamos com esta pesquisa analisar como os estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental estão realizando, em

seus textos, o fenômeno da concordância nominal de número no sintagma nominal.

O fenômeno da variação linguística em si não é algo característico de alguma região específica, ele acontece, de maneira circunstancial, em todas as regiões do país. Scherre (1994), ao falar dessa questão afirma que “a variação na concordância de número no português falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda a comunidade de fala brasileira”. (SCHERRE, 1994, p. 2)

Essas colocações da autora nos permitem afirmar que a concordância nominal de número é um fenômeno variável de realização *versus* não realização da regra. Ressaltamos que não existe uma variante melhor ou pior que outra; o que existe é uma maior ou menor valorização de determinada variante condicionada à valoração econômica e social de seus falantes.

Nosso trabalho não se baseia apenas em uma crítica da gramática tradicional, de seu uso e ensino, mas, sim, na adoção de ideias e pressupostos desenvolvidos pela teoria sociolinguística variacionista, por acreditar que essa, em muito, contribui para a utilização de mecanismos de análise linguística que considera as diversidades típicas, naturais e autênticas de determinado grupo de falantes.

Para atender ao propósito da discussão, organizamos esse texto em cinco seções, a saber: *Revisão da Literatura, A concordância nominal de número, Metodologia, Análise e discussão dos dados e Proposta didática.*

2. *Revisão da literatura: língua e linguagem*

A língua, além de ser um sistema, é um fenômeno que se realiza pelos seres humanos por meio de suas práticas sociais. Está fortemente ligada à interação social e é também um instrumento político. Há uma relação entre língua e sociedade e sabemos que a sociedade muda ao longo do tempo, logo as línguas também mudam. Para tratar das questões relativas à língua em seu percurso histórico, foram desenvolvidas diversas teorias, realizadas inúmeras discussões e produzidos formulações e postulados. A grosso modo, podemos dizer que foram abertos vários caminhos pelos neogramáticos, pelos estruturalistas, pelos sociolinguistas, pelos funcionalistas, entre outros, a fim de se chegar à apreensão de um

conceito de linguagem que satisfizesse aos aportes e às posições assumidas.

Na perspectiva dos neogramáticos, de acordo com Hora (2004, p. 14), a língua é tida como parte da coletividade dos falantes, não é um organismo independente, são os falantes que determinam a evolução da língua. Os neogramáticos foram os precursores na observação da regularidade na mudança de sons.

São fatores relevantes evidenciados pelos neogramáticos: a mudança faz parte de um processo mental, que faz o indivíduo optar por usar determinados termos em detrimento de outros, em virtude de fatores sociais; a língua é regulada por leis sociológicas², na mesma comunidade linguística há falas individuais e umas influenciam as outras; e a ideia de que fatores sociais como sexo, idade, e cultura podem influenciar a fala dos indivíduos e desfavorecer a uniformidade linguística.

O estruturalismo tem seu início marcado com a publicação em 1916 do *Cours de Linguistique Générale*, atribuído a Ferdinand Saussure. Na concepção de Saussure (1993), a matéria da linguística, em princípio, é cuidar de todas as manifestações da linguagem humana, seja de povos “selvagens” ou “nações civilizadas”, considerando-se em cada período não apenas a linguagem “correta”, mas todas as formas de expressão. Saussure (1993) estabelece, entre outras, uma dicotomia voltada à linguagem, a saber, língua/langue e fala/parole.

Os signos linguísticos, apesar de serem psíquicos, não são abstratos e se relacionam no cérebro do falante. Como parte social da linguagem, a língua é exterior ao indivíduo e este não pode criá-la nem modificá-la, mas precisa de aprendizado para adquiri-la.

Após o estruturalismo, surge o gerativismo nos anos 50 com os estudos do norte-americano Noam Chomsky. A teoria gerativista centrou-se na linguagem como uma faculdade humana biologicamente determinada.

Chomsky via a língua como um conjunto de sentenças, dava atenção especial ao seu caráter sintático e estabeleceu a distinção entre *competência* e *desempenho*, sendo que, por competência, entende-se o co-

² Devemos salientar que a noção de “leis sociológicas” se fundamenta em questões de substrato, superstrato e adstrato e que a ideia de fatores sociais se liga a questões geracionais, já enunciadas, por exemplo, por Horácio na *Ars Poética*.

nhcimento que o falante tem da gramática de sua língua e, por desempenho, o uso que o indivíduo faz desse conhecimento.

A sociolinguística é contrária à visão anterior de que a língua é um sistema homogêneo, estático, uniforme e que, assim, a língua pode ser estudada fora do contexto de fala. A sua proposta é a realização de um estudo da língua no contexto social de uso e de interação entre os falantes. Dessa forma, nessa teoria, a variação e a heterogeneidade são consideradas como inerentes à linguagem, conforme advoga Martellota (2013, p. 141).

A sociolinguística parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística. O sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que *motivam* a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável. (MARTELLOTA, 2013, p. 141)

Desse modo, é importante evidenciar que a variação não é entendida como um mero efeito do acaso, mas se constitui como um fenômeno cultural que possui regularidades formais e estruturais, podendo ser motivado por fatores linguísticos e extralinguísticos. Para a sociolinguística, a variação é um processo natural em qualquer língua.

3. Uma visão tradicional da concordância nominal em português

Em uma visão tradicional, a concordância nominal, em português, consiste em adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada. Nas gramáticas tradicionais, é possível observar a variação presente no fenômeno da concordância, tanto a nominal quanto a verbal, isto é, existem, na tradição gramatical, construções linguísticas que possibilitam a “variação” de uso da forma singular ou plural. Quando a regra admite mais de uma forma para marcar o plural de determinada estrutura está admitindo a possibilidade de variação. É perceptível, nesse instante, que há uma flexibilidade de uso, ainda que o termo variação, a rigor, não seja utilizado e, na tradição gramatical, o fenômeno da variação continue como algo que deva ser combatido.

Segundo Bechara (2004, p. 543), “[...] diz-se *concordância nominal* a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem”; em

se tratando de concordância nominal, da maneira que foi explicitada, estamos diante de uma retomada do mesmo conteúdo morfológico. Neste caso, a categoria de número nos nomes estaria sendo ratificada pelos determinantes, quantificadores e qualificativos a eles inter-relacionados no âmbito sintático e semântico. A concordância decorrente das flexões, portanto, demonstra que os termos “encontram-se”, de acordo com essa visão, inequivocamente, relacionados.

Cunha e Cintra (2013), ao procederem à análise, fazem-na, inicialmente, com o adjetivo na função de adjunto adnominal. Nesse caso, se a adjunto estiver antes dos substantivos, o adjetivo concorda em gênero e número com o substantivo mais próximo, lembrando que, quando os substantivos forem nomes próprios ou nomes de parentesco, o adjunto ficará sempre no plural.

Ainda em se tratando da concordância feita com adjetivos, os autores salientam que

quando o adjetivo serve de predicativo a um sujeito múltiplo, constituído de substantivos (ou expressões equivalentes), observa-se na maioria dos casos, as mesmas regras de concordância a que está submetido o adjetivo que funciona como adjunto adnominal. (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 287)

Todavia há algumas ressalvas: a) Se os substantivos sujeitos são do mesmo gênero, o adjetivo fica no gênero dos substantivos e vai, preferencialmente, para o plural, mesmo que os substantivos estejam no singular: *O livro e o caderno são novos*. b) Se os substantivos sujeitos forem de gêneros diferentes, normalmente o adjetivo fica no masculino plural: *O livro e a caneta são novos*.

3.1. Uma visão sociolinguística acerca da concordância nominal

Pesquisadores que trabalham na perspectiva da sociolinguística variacionista tratam as questões referentes à gramática do ponto de vista dos usos no seio das comunidades linguísticas. Assim, encaram a concordância nominal de número no sintagma nominal como uma regra variável, sujeita às tendências e facilmente explicáveis por questões estruturais e sociais.

Perini (2010), por sua vez, define concordância nominal como o fenômeno de harmonia de gênero e número entre os vários elementos dentro do sintagma nominal, a exemplo de *um computador novo*, em que o determinado, por ser masculino singular, requer um determinante tam-

bém masculino singular; ou de *uma impressora nova* em que o determinado feminino singular pede um determinante feminino singular. Apesar de muitas vezes haver essa correlação entre gêneros, isso nem sempre é determinante, pois a concordância nominal não necessariamente está relacionada a fatores semânticos.

Em se tratando da concordância de número, Perini (2010) salienta que, segundo a tradição gramatical, a concordância ocorre de maneira similar à de gênero, ou seja, todos os determinantes são marcados no singular ou plural em consonância com o núcleo. Portanto, núcleo plural, determinante no plural, e núcleo singular, determinante no singular, como se vê em: *o livro / os livros*. Todavia, em se tratando do português brasileiro, existem outras formas de marcação. A marca de plural, muitas vezes, ocorre apenas no primeiro elemento do sintagma nominal, como em: *os livros / os livro* e em *Essas meninas despenteadas / Essas menina despenteada*.

Não havendo determinantes antepostos ao núcleo, este pode vir sem marcas de plural, de modo que a concordância é feita toda no singular. A frase *Meninas são muito estudiosas*, forma do português padrão, no português brasileiro se escreve: *Menina é muito estudiosa*.

No caso do português brasileiro, em que se verifica a marcação do plural à esquerda, o fenômeno, (no âmbito da sociolinguística), afigura-se como um divisor teórico de águas. Para Naro e Scherre (2007), a origem de tal fenômeno estaria na conjunção da deriva secular acelerada por uma formação de língua pidginizante, resultado de contatos linguísticos. Para tais pesquisadores, a variação verificável no português brasileiro teria origem, sobretudo, no português antigo. Por outro lado, Lucchesi e Baxter (2009) procuram demonstrar que a variação nada mais é do que fruto de uma aprendizagem imperfeita, também, advinda do contato entre aloglotas no Brasil Colônia.

Segundo Castilho (2012), alguns estudos apontam que a língua tende a perder a redundância da marcação. Mas, contrariando essa ideia, Scherre (1988) afirma que, na realidade, não está ocorrendo apagamento da redundância, ao contrário está havendo um direcionamento para a concordância. A pesquisadora chegou a essa conclusão após analisar 03 (três) variáveis: classe gramatical, posição da classe no interior do sintagma nominal e ocorrência eventual de marcas precedentes de plural.

Segundo Scherre & Naro (2007), elementos não nucleares antepostos ao núcleo suscitam marcas explícitas, enquanto que elementos não

nucleares pospostos ao núcleo desfavorecem as marcas. Em relação aos elementos nucleares, estes favorecem mais a presença de marcas ao ocuparem a primeira posição no sintagma. (SCHERRE, 1998, p. 8-9)

Em relação às variáveis sociais, Vieira e Brandão (2009, p. 65), afirmam julgar altamente importante considerar o nível de escolaridade, já que, no Brasil, a escolaridade está inteiramente relacionada ao *status* social do falante.

4. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho se baseia em pesquisa bibliográfica para revisão de literatura acerca do conceito de língua, norma, variação linguística e concordância nominal nas visões tradicional e sociolinguística variacionista. Ademais, analisamos quantitativamente, produções de textos de participantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental, de uma escola pública, identificando e descrevendo a realização ou ausência de concordância nominal nessas produções.

4.1. O contexto linguístico e extralinguístico

Como aplicação da regra, consideramos a presença de marca de plural (+s), e como não aplicação da regra, a ausência de marca (-s).

Conforme aponta Guimarães (2014)³, a concordância nominal de número em português é vista como uma regra variável e pode ser considerada em duas abordagens: uma sintagmática e outra mórfica (também chamada atomística).

Tanto na perspectiva da análise sintagmática quanto da mórfica, procuramos verificar a variação da aplicação da regra da concordância nominal de número, observando a configuração sintagmática do sintagma nominal; no entanto, em uma abordagem sintagmática, buscamos analisar a função do sintagma nominal no contexto oracional.

Nesse sentido, os fatores linguísticos apontados como condicio-

³Maria Aparecida de Souza Guimarães defendeu recentemente, em agosto de 2014, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sua dissertação de mestrado intitulada *Variação na concordância nominal de número no português de Vitória da Conquista – BA: contribuições para compreensão da sócio-história do português do Brasil*.

nantes do aparecimento das marcas de concordância são: (a) posição do determinante na ordem do constituinte; (b) posição do determinante em relação ao núcleo; (c) classe gramatical do constituinte; (d) diferenciação entre as formas do singular/plural; (e) presença de marca de plural (+s).

Na perspectiva de uma abordagem sintagmática, consideramos em nossa análise os seguintes fatores: (a) configuração sintagmática do sintagma nominal; (b) realização do núcleo; (c) função sintática do sintagma nominal; (d) posição do sintagma nominal em relação ao verbo; (e) número de constituintes do sintagma nominal; (f) número de constituintes flexionáveis do sintagma nominal; (g) saliência fônica.

Em relação aos condicionamentos sociais ou variáveis sociais consideramos, tanto na análise mórfica quanto na sintagmática, os seguintes fatores: (a) sexo: masculino/feminino; (b) exposição à mídia: exposto/não exposto; (c) acesso à leitura: alto/baixo; (d) renda familiar: A/B/C; (e) diazonalidade: rural/urbano.

5. Análise e discussão dos dados

Após realização das produções textuais, analisamos, de forma criteriosa, os textos e selecionamos as ocorrências de sintagmas nominais pluralizáveis constituídos de dois ou mais elementos em condição de solidariedade, isto é, concordância. Tais sintagmas foram codificados utilizando como suporte a “Chave de Análise” proposta pelo professor Dante Lucchesi.

5.1. Análise mórfica

Os dados codificados foram submetidos à análise no programa *GOLDVARB*. Apresentaremos os resultados da variável dependente, que se segue imediatamente, em seguida passamos mãos aos resultados das variáveis linguísticas e das variáveis sociais selecionadas pelo *GOLDVARB*.

5.1.1. Variável dependente

Foram codificadas 1 265 ocorrências. Destas, 1 099 ocorrências, que correspondem a 86,9% dos dados, apresentaram marcas de concordância; e 166 ocorrências, ou seja, 13,1%, não apresentaram marcas de

concordância. Nessa perspectiva da análise atomística, há uma tendência de marcação de plural, resultado que comparamos a alguns estudos realizados na área como os de Scherre (1988), Schneider (2012), Martins (2012) e Guimarães (2014).

Scherre (1988) realizou um trabalho de pesquisa no qual analisou a concordância nominal nas perspectivas atomística e sintagmática. As estruturas analisadas por essa pesquisadora foram extraídas do banco de dados do *Corpus Censo do PEUL*, grupo de pesquisa com sede no Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na perspectiva atomística, essa pesquisadora trabalhou com 13.224 elementos nominais retirados de cerca de 7.000 sintagmas, o percentual de presença de marcas de plural é de 71%. O resultado obtido por Scherre (1988) é bem próximo dos resultados encontrados em nosso estudo.

5.1.2. Variáveis independentes linguísticas

Para esta análise, julgamos importante observar: (a) Qual a importância da classe gramatical do constituinte na variação da concordância nominal de número; (b) Qual a relevância da posição do constituinte no sintagma nominal para a realização do plural, isto é, quais posições favorecem e quais não favorecem a presença de marcas; (c) Quais níveis de diferenciação fonética são mais propensos a receberem marcas de plural. Por uma questão de recorte, apresentaremos apenas os resultados da variável selecionada pelo *GOLDVARB*.

5.1.2.1. Classe gramatical do constituinte: variável selecionada

Sobre essa variável nossa hipótese era que os artigos definidos, por figurarem à esquerda dos sintagmas, fossem mais propensos a receberem marcas de plural em relação às demais classes. Já os modificadores, seriam desfavorecedores da aplicação do plural.

Um enfoque baseado no peso relativo sinaliza que o artigo definido é mais favorável a marcas de plural com peso relativo (,71), seguido do quantificador (,62). A classe gramatical que apresenta o menor peso relativo é o pronome demonstrativo (,15), mas vale salientar que foram

codificadas apenas 5 ocorrências dessa variante. Percebemos que os substantivos (,49) recebem mais marcas de plural que os adjetivos (,24).

Classe gramatical	Frequência	Peso relativo
Artigo definido	337/357	,71
Artigo indefinido	5/8	,29
Pronome demonstrativo	4/5	,15
Pronome possessivo	89/100	,42
Pronome indefinido	82/91	,49
Quantificador	17/21	,62
Substantivo	495/592	,42
Adjetivo	70/91	,24

Tabela 1. Aplicação formal da concordância de número no sintagma nominal, segundo a variável classe gramatical do constituinte

Para verificar uma possível diferença nos resultados de acordo com a posição dos elementos no sintagma, cruzamos os dados das variáveis *classe gramatical* e *posição linear do constituinte*; todavia, na maioria dos casos, não houve diferenças significativas.

Ainda em relação à *classe gramatical* e *posição do linear do constituinte*, encontramos os seguintes resultados: 1. Os artigos definidos podem ocorrer na primeira e na segunda posição; 2. Os substantivos e adjetivos foram encontrados em todas as posições; 3. Os possessivos e indefinidos podem figurar nas três primeiras posições; 4. Os demonstrativos e quantificadores ocorrem na primeira e na terceira posição.

5.2. Análise sintagmática

Uma análise da concordância nominal em uma perspectiva sintagmática intenta verificar a variação na aplicação da regra da concordância nominal, observando-se a configuração sintagmática do sintagma nominal. O objetivo de uma pesquisa nesta abordagem é verificar a influência de numerais, determinantes, pronomes e quantificadores na aplicação da regra de concordância.

5.2.1. Variável dependente

Nos textos de nosso *corpus*, foram encontradas 655 ocorrências de sintagmas nominais pluralizáveis. Em relação à variável dependente, dos 655 sintagmas nominais codificados em 500 (76%) ocorrências foram realizadas marcas explícitas de plural e em 157 (24%) não foram

realizadas marcas explícitas de plural em todos os elementos flexionáveis dos sintagmas.

5.2.2. As variáveis linguísticas

Nossa exposição, por questão de recorte, leva em conta as variáveis linguísticas selecionadas pelo *GOLDVARB* na quantificação dos dados. De 07 (sete) variáveis utilizadas na codificação dos dados 02 (duas) foram selecionadas. Ilustraremos cada variável com exemplos retirados do *corpus* e gráficos e/ou tabelas.

5.2.2.1. Função sintática do sintagma nominal

A variável função sintática do sintagma nominal foi a primeira a ser selecionada pelo *GOLDVARB*. No *corpus* desta pesquisa, foram analisadas 633 sintagmas nominais em que se pode verificar a pluralização segundo a função sintática. Desse total, 479 (75,7%) apresentam marcas de plural em todos os itens flexionáveis e 154 (24,3%) não apresentam marcas em todos os itens flexionáveis. A tabela 2 apresenta de forma clara as funções sintáticas de cada grupo de constituintes, ao mesmo tempo em que traz os resultados obtidos pela quantificação.

Função sintática do sintagma nominal	Ocorrências	Peso relativo
Sujeito anteposto ao verbo	149/179	, 64
Sujeito posposto ao verbo	08/10	, 39
Objeto direto	133/186	, 41
Predicativo	37/50	, 53
Objeto indireto/oblíquo/compl. Locativo	32/38	, 67
Adjunto/complemento nominal, aposto	46/52	, 57
Adjunto adverbial	47/84	, 23
Constituinte solto/cópia/repetição	27/34	, 60

Tabela 2. Aplicação da regra de concordância de número no sintagma nominal, segundo a variável função sintática do sintagma nominal

Conforme a tabela, é possível perceber como mais favoráveis à aplicação da concordância nominal de número as seguintes estruturas: 1. Objeto indireto/oblíquo/complemento locativo; 2. Sujeito anteposto ao verbo; 3. Constituinte solto/cópia/repetição; 4. Adjunto/complemento nominal, aposto; 5. Predicativo.

As funções que apresentaram maior número de ocorrências foram: objeto direto 186 ocorrências das quais 133 (,41) marcam o plural e su-

jeito anteposto ao verbo, 149 (,64) realizam a concordância formal de número. Os fatores objeto indireto/obliquo/complemento locativo, adjunto/complemento nominal, aposto, constituinte solto/copia/repetição e predicativo não tiveram uma diferença muito grande em termos de frequência.

A interpretação dos dados nos permite perceber um grau considerável de variação entre algumas estruturas dessa variável, ou seja, entre a função sintática que mais influencia e a que menos influencia a aplicação da regra há uma diferença bastante significativa. O maior peso relativo foi obtido com objeto indireto/obliquo/complemento locativo (,67), bastante favorecedor da concordância, enquanto o menor peso relativo foi de (,23) correspondente a função sintática de adjunto adverbial.

Com nossos dados constatamos que as funções sintáticas mais favorecedoras da aplicação da concordância formal de número no sintagma nominal são aquelas preposicionadas *como os objetos indiretos* e os *complementos nominais*, além da função de *sujeito quando anteposto* ao verbo. Importante observar que os sintagmas nominais com função de *predicativo* e *constituinte solto* também se mostraram favoráveis à aplicação da regra de concordância.

5.2.2.2. Número de constituintes flexionáveis do sintagma nominal

O segundo grupo de fatores selecionado pelo *GOLDVARB* como significativo para a análise foi o *número de constituintes flexionáveis do sintagma nominal*. Na tabela 3, está demonstrada de forma sucinta o resultado da codificação em todos os fatores controlados nessa variável.

Número de constituintes	Frequência	Peso relativo
Um constituinte	104/131	,58
Dois constituintes	334/424	,49
Três ou mais constituintes	60/100	,42
Total	498/655	

Tabela 3. Aplicação da regra de concordância de número no sintagma nominal, segundo a variável número de constituintes flexionáveis do sintagma nominal

Da análise dos dados codificados, é possível depreender os seguintes resultados:

1. A maioria dos sintagmas nominais é composta por dois constituintes flexionáveis, são 424 o que corresponde a 64,7% do total

de sintagmas do *corpus*. Isso não significa, porém que os sintagmas com dois elementos flexionáveis sejam categoricamente os que mais favorecem a concordância nominal de número. Destes 424 sintagmas nominais, 334 (78,8%) apresentam concordância, com peso relativo (,49).

2. Os sintagmas nominais que trazem apenas um elemento flexionável têm o maior peso relativo (,58), esta é a variante que se apresenta mais favorável a concordância nominal de número.
3. O grupo de fatores cujos sintagmas nominais são compostos por três ou mais elementos apresentam o menor peso relativo (,42).

Diante dos resultados dos pesos relativos, podemos afirmar que, em nossa pesquisa, os sintagmas que recebem mais marcas de plural são aqueles constituídos por um menor número de constituintes flexionáveis.

5.3. As variáveis sociais

Em relação às variáveis sociais analisadas nesse trabalho (sexo, exposição à mídia, acesso à leitura, classe social e diazonalidade) consideramos importante observar que a variação acontece tendo em vista fatores socioambientais que envolvem determinado grupo de falantes. Nosso estudo foi realizado com falantes de dois grupos de realidades distintas: rural e urbana, assim uma de nossas pretensões é verificar que relações podem ser estabelecidas entre a origem do falante e a concordância nominal de número.

Das cinco variáveis sociais controladas em nossa pesquisa, o Programa *GOLDVARB* selecionou 03 (três), aqui expostas na respectiva ordem: acesso à leitura; exposição à mídia; classe social.

5.3.1. Acesso à leitura: primeira variável selecionada

Para essa variável, nossa hipótese era que os informantes inseridos no mundo da leitura obtivessem um melhor desempenho em relação à realização de marcas formais de concordância nominal de número. Obviamente, todos os informantes possuem algum acesso à leitura, visto que se trata de uma pesquisa realizada em ambiente escolar, isto implica que os alunos têm acesso a livros, mas sabemos que é importante um contato maior com o universo da leitura, entretanto muitos alunos não

têm uma prática regular de leitura fora do ambiente escolar. Diante dessa realidade, controlamos, para essa variável, os fatores: muito acesso à leitura e pouco acesso à leitura. Dos 20 informantes do *corpus*, 13 declaram ter muito e 07 disseram ter pouco acesso à leitura. Na tabela 4, a seguir, estão os resultados da análise.

Acesso à leitura	Frequência	Peso relativo
Muito	382/448	,60
Pouco	116/207	,29
Total	498/655	

Tabela 4. Aplicação da regra de concordância nominal de número, segundo a variável acesso à leitura

Como podemos observar, os resultados são bastante significativos. Os informantes que têm mais acesso à leitura tendem a uma maior realização de marcas formais de plural. Pelos dados aqueles que têm alto acesso à leitura realizam a concordância formal em 382 dos 448 casos, o que traz um peso relativo favorável (.60), em contrapartida quando há baixo acesso à leitura a concordância se faz em apenas 116 das 207 ocorrências de sintagma nominal pluralizáveis, o peso relativo nessa variante fica em (.29), o que desfavorece à concordância.

Em relação à variante *alto acesso à leitura*, os informantes do sexo masculino são os que mais realizam a concordância (87%), os informantes do sexo feminino realizam um pouco menos (82%). O resultado se inverte em relação à variante *baixo acesso à leitura*. Nesse caso, são as mulheres que mais realizam a concordância formal de número 59%, já os homens concordam em 46% dos casos.

5.3.2. Exposição à mídia

Nossa hipótese para essa variável é que os informantes mais expostos aos recursos midiáticos são mais propensos à utilização da variante padrão da concordância nominal de número. De 20 informantes, 14 declararam ter muito acesso e 06 ter pouco acesso à mídia.

	Frequência	Porcentagem %	Peso relativo
Pouco expostos	154/234	65,8%	,35
Muito expostos	344/421	81,7%	,58
Total	498/655	76 %	

Tabela 5. A aplicação da regra concordância nominal de número, segundo a variável exposição à mídia

Pela análise dos dados, é possível perceber que de fato nossa hipótese se confirma. O peso relativo relacionado à variante *muito expostos à mídia* é (.58) contra (.35) para *pouca exposição à mídia*. Estar mais exposto à mídia é um fator que favorece o uso da concordância. Das 234 ocorrências relacionadas à variante *pouca exposição à mídia*, a frequência de aplicação de plural nos sintagmas nominais é de 154 (65,8%), uma diferença significativa em relação aos que são mais expostos à mídia cujo percentual é de 81,7%. Esse resultado é um forte indicativo da relevância desta variável.

5.3.3. Classe social

A variável *classe social* foi definida utilizando critérios de renda salarial, assim são considerados CLASSE A os que têm uma renda familiar igual ou superior a dez salários mínimos mensais, CLASSE B os que a renda familiar esteja na faixa de três a nove salários e C os de uma renda familiar mensal de até dois salários. Salientamos que, apesar de preferir trabalhar com as três faixas, nenhum informante declarou ter renda compatível com a que denominamos CLASSE A. Assim, apresentamos, na tabela 6, uma descrição clara dos resultados.

Classe social	Frequência	Peso relativo
Classe B	94/98	,77
Classe C	405/557	,44
Total	498/655	

Tabela 6. Aplicação da regra concordância nominal de número segundo a variável classe social

Percebemos, pela disposição dos dados na Tabela 6, que os informantes da CLASSE B são os que mais realizam a concordância apresentando um peso relativo (.77) o que corresponde a 94/98 sintagmas produzidos. Em contrapartida, o grupo CLASSE C apresenta um número maior de sintagmas 557 dos quais 405 realizam a concordância, para esse o grupo o peso relativo é (.44), o que desfavorece a concordância nominal de número. Esse resultado, mais uma vez, corrobora com a hipótese estabelecida para a variável analisada. Ou seja, os grupos de renda familiar mais baixa tendem a apresentar um percentual mais baixo de aplicação do plural o que pode ser justificado pelo menor poder aquisitivo estar também relacionado a um menor acesso aos bens culturais.

5.4. Conclusão da análise

Constatamos que, em relação à variável dependente, houve uma predominância na aplicação do plural tanto na análise mórfica quanto na sintagmática. Na mórfica, obtivemos um percentual de 86,9% dos dados com marcas e 13,1% sem marcas de concordância. Na análise sintagmática, houve uma ligeira diferença, obtivemos um percentual de 76% (500) dos sintagmas nominais com marcas de concordância nominal de número e 24% (157) sem marcas de concordância nominal de número. Tendo em vista esses resultados, confirmamos que há uma tendência de progressão da aplicação da marca formal de concordância nominal de número no português brasileiro.

Em relação às variáveis linguísticas, na perspectiva de uma análise atomística, dos grupos de fatores analisados o *GOLDVARB* selecionou apenas a variável *classe gramatical do constituinte* como estatisticamente relevante para o uso da concordância nominal de número. Os dados dessa variável revelaram que os elementos mais suscetíveis a marcas de plural pertencem à classe gramatical dos artigos definidos e os menos marcados são os pronomes demonstrativos, os adjetivos e os artigos indefinidos.

Ao verificar o sintagma nominal por inteiro, análise sintagmática, codificamos 655 ocorrências com um percentual geral de 76% de aplicação da regra formal de concordância nominal de número, índice um pouco menor que o encontrado ao efetivar a análise mórfica 86,9. Confirmamos com tais dados que há uma tendência a aplicação das regras de concordância nominal.

Na análise sintagmática, interpretamos os dados tanto da codificação de fatores linguísticos como de fatores sociais, por entendermos que os fatores sociais são importantes condicionadores das escolhas linguísticas dos falantes. O *GOLDVARB* selecionou as variáveis *função sintática do sintagma nominal* e *número de constituintes flexionáveis do sintagma nominal*, como estatisticamente relevantes para análise na pesquisa. Na análise da *função sintática do sintagma nominal*, percebemos que as funções mais favoráveis ao plural do ponto de vista do peso percentual são: objeto indireto/obliquo/complemento locativo e sujeito anteposto ao verbo. Em relação ao *número de constituintes flexionáveis do sintagma nominal*, constatamos que o maior índice de aplicação de plural é encontrado nos sintagmas que apresentam apenas um elemento flexionável, o

menor índice de aplicação da regra esta relacionado aos sintagmas com três ou mais itens flexionáveis.

Das variáveis sociais analisadas, o Programa *GOLDVARB* excluiu *sexo* e *diazonalidade* e selecionou *acesso à leitura*, *exposição à mídia* e *classe sociais*, como estatisticamente relevantes para a pesquisa.

Os resultados em relação à variável *acesso à leitura* apresentam um índice bastante favorável de aplicação das regras de concordância nominal pelos informantes que tem maior acesso à leitura peso relativo (,60) enquanto os informantes que têm pouco acesso à leitura apresentam um peso relativo (,29). Isso nos permite concluir que a leitura é um fator que tem uma importância fundamental em relação ao uso padrão da concordância nominal de número.

A variável *exposição à mídia* é também um importante fator que influencia a aplicação/não aplicação das regras de concordância nominal de número. Em nossa análise, nos dados dos informantes muito expostos à mídia obtivemos um peso relativo (,58) e nos dados dos informantes pouco expostos à mídia o peso relativo é bem menor (,35), desfavorável à concordância.

Em relação à *classe social*, constatamos que os informantes da classe B são os que mais realizam concordância nominal de número, o peso relativo para esse grupo é (,77), já em relação aos informantes pertencentes a classe C o percentual de aplicação do plural é desfavorável com peso relativo (,44).

Quando realizamos alguns cruzamentos de variáveis, constatamos que o maior índice de aplicação das regras de concordância nominal de número é obtido pelos informantes do sexo masculino e moradores da zona urbana.

6. Proposta didática

As atividades formuladas foram desenvolvidas levando-se em consideração os resultados de nossa pesquisa. Procuramos abarcar os fatores em que os percentuais de uso de concordância padrão foram menores, pois entendemos que, por isso, merecem ser mais amplamente trabalhados que aqueles mais propensos a receber mais marcas de plural.

Formulamos e aplicamos 03 exercícios com o intuito de contemplar o maior número possível de fatores entre aqueles identificados como

menos favorecedores do uso das regras formais de plural.

Com o primeiro exercício, visamos solucionar algumas das dificuldades de nossos informantes em relação ao uso dos quantificadores, de sintagmas com mais de três elementos e sintagmas com adjetivos postostos ao substantivo.

A atividade foi aplicada com o mesmo grupo de informantes que realizou as atividades para compor o *corpus*. O resultado foi bastante satisfatório, pois as respostas dos informantes, de forma geral, foram adequadas às situações propostas. No tocante às questões com propósito mais específico de abordar os fenômenos linguísticos descritos no parágrafo anterior, houve uma aplicação quase majoritária da concordância formal de número.

Na segunda atividade, abordamos os fatores artigo indefinido, adjetivo posposto ao substantivo com elemento interveniente, sintagma nominal nominal posposto ao verbo. Vale salientar que, na referida atividade, é possível ainda contribuir para uma ampliação da competência leitora e interpretativa.

Avaliando os resultados da aplicação dessa atividade, percebemos um avanço significativo dos informantes em relação aplicação da concordância nominal de número especificamente nos itens abordados, conforme resultados das análises.

Na terceira atividade, abordamos o fator social acesso à leitura, o que aliás é contemplado também, na primeira e na segunda atividades, ainda que por outro aspecto. Em relação às variáveis linguísticas, são trabalhadas as variantes adjunto adverbial, sintagmas nominais formados por três elementos, itens de plural *ão/ões* e quantificador.

Concluímos, após realização de todas as etapas das atividades propostas, que, de forma geral, os elementos abordados e o modo como foi feito, desde o momento da aula até a aplicação das atividades escritas, possibilitaram resultados satisfatórios em relação aos itens propostos.

7. Considerações finais

Com base na análise realizada neste trabalho, constatamos que a concordância nominal de número é uma regra variável no sintagma nominal do português escrito escolarizado da amostra pesquisada. À luz da Teoria Sociolinguística, tratamos o fenômeno em questão sob duas abor-

dagens: mórfica, também denominada atomística, e sintagmática. Nos dois enfoques, os resultados apontaram uma realização majoritária da concordância padrão, o que nos levou a confirmar, em nossos dados, assim como outras pesquisas o fizeram, que a concordância nominal de número está se direcionando para uma maior aquisição da marca padrão de plural.

Após análise das variáveis sociais, confirmamos a hipótese sobre os informantes oriundos da zona urbana, realizarem mais a concordância que os informantes da zona rural. No geral, a partir da análise dos dados do nosso *corpus*, no tocante às variáveis extralinguísticas, observamos que há uma tendência a maior marcação de plural pelos informantes urbanos do sexo masculino que têm maior acesso à leitura e são mais expostos à mídia.

Tais resultados nos ajudaram na elaboração de uma proposta de atividade por meio da qual intencionamos contribuir para uma possível melhoria do quadro de dificuldades na aplicação da regra de concordância nominal de número, observados os fatores diagnosticados. Desse modo, entendemos que nossa pesquisa apresenta uma importante relevância social, visto que poderá auxiliar os professores de Língua portuguesa, constituindo-se como um material a que pode recorrer em seu labor docente. Além disso, entendemos que, por sua natureza da pesquisa, poderá servir de suporte a outros pesquisadores que venham a investigar fatores que, de alguma forma, tenham relação com a pesquisa por nós realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

GUIMARÃES, Maria Aparecida de Souza. *Variação na concordância nominal de número no português popular de Vitória da Conquista – BA: Contribuições para compreensão da sócio-história do português do Brasil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação da UESB, Vitória da Conquista.

HORA, Dermeval. Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In: _____. (Org.). *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. UFPE: João Pessoa, 2004, p.13-28.

LUCHESE, Dante, BAXTER, Alan, RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.

MARIANO, Mara Pereira. *O fenômeno da concordância nominal em redações escolares*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, Eley Rodrigues. *A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula*. 2012. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

NARO, Anthony Julius, SHERRE, Maria Marta Pereira. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1993.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, Giovanni. (Org.). *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Attidel XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5, p. 509- 523, 1998.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa* (RILP). Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 1994.

_____. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SCHNEIDER, S. D. *Concordância nominal na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

infância. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto 2009.

A CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA DO DISCURSO LITERÁRIO: ENSINO, SEXUALIDADE E TEORIA *QUEER*

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

RESUMO

A escola opera dentro de uma cultura falocêntrica de dominação masculina cujo objetivo é moldar comportamentos e subjetividades conforme o modelo heteronormativo, excluindo, desse modo, outras identidades sexuais diferentes da heterossexual. Tendo em vista que gêneros e sexualidades são construídos pela linguagem, o ensino de literatura, vista como artefato linguístico, deve possibilitar que os aprendizes questionem os significados tradicionalmente atribuídos às identidades sexuais e de gênero. Assim, concebendo o discurso como uma forma de os sujeitos agirem no mundo e uns sobre os outros, ou seja, como prática social, a aula de literatura constitui um espaço onde identidades são construídas e negociadas nas interações dialógicas entre texto literário, autor e aprendiz. De fato, as escolhas linguísticas feitas pelo autor, além de expressar seu ponto de vista acerca de determinado assunto, pode marginalizar ou legitimar identidades. Nesse sentido, recorrendo aos pressupostos da teoria *queer*, que compreende os gêneros como atos linguísticos performativos e as sexualidades como construções discursivas e sociais, e aos postulados da análise crítica do discurso, que busca estudar a estreita relação entre prática discursiva, poder e ideologia, este minicurso visa analisar de que forma o ensino de literatura pode conscientizar criticamente os aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina.

Palavras-chave: Gêneros. Sexualidade. Teoria *queer*.

1. Introdução

Nos mais variados espaços de socialização, onde é possível observar a construção de diferenças, a linguagem é, provavelmente, a instância mais eficaz nesse processo não só porque atravessa todas as práticas sociais, mas também porque os significados já se tornaram naturalizados e, por isso, são de difícil problematização (LOURO, 1997). Com efeito, as práticas discursivas reforçam o modelo falocêntrico e androcêntrico da sociedade que contribui na manutenção da dominação masculina. (BOURDIEU, 2003)

Nessa perspectiva, o discurso, concebido como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), ao mesmo tempo que constrói as diferenças de gênero e sexualidade (BUTLER, 2003), estabelece e sustenta preconceitos e discriminações contra os sujeitos que se afastam da identidade sexual e de gênero consideradas naturais e desejáveis (MISKOLCI, 2012). Em

outras palavras, o sexo biológico deve determinar o gênero e este, o desejo sexual.

Assim, os discursos sobre os gêneros e as sexualidades que circulam no ambiente escolar disseminam um ideal viril, heterossexual e homofóbico, demarcando, desse modo, as fronteiras entre masculino e feminino, heterossexualidade e homoerotismo (LOURO, 2004). Nesse sentido, os significados sociosexuais, que são aqueles comumente atribuídos às categorias de gênero e sexualidade, são (re)produzidos a fim de garantir a ordem social e, sobretudo, sexual. (NELSON, 2008)

Na escola, portanto, os discursos veiculados pelos livros didáticos, pelo currículo etc. legitimam a identidade heterossexual, que é aquela a partir da qual todas as outras identidades sexuais são definidas (MISKOLCI, 2012). Dessa forma, tendo em vista o papel do discurso na construção dos gêneros e das sexualidades e no estabelecimento de discriminações, a aula de literatura, vista como artefato linguístico (ZYNGIER, 1994), constitui um espaço onde a identidade homoerótica masculina pode ser problematizada.

Desta feita, na aula de literatura, identidades são construídas e negociadas nas interações dialógicas entre aprendizes, texto literário e autor. Levando em consideração que as obras literárias são produzidas em um contexto sócio-histórico específico, as escolhas linguísticas feitas pelo autor, além de expressar seu ponto de vista a respeito de determinado assunto, constroem o mundo ficcional de modo a legitimar ou marginalizar identidades.

Isto posto, este artigo busca investigar como o ensino de literatura pode contribuir na conscientização crítica dos aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina. Assim, os pressupostos da teoria *queer*, que compreende os gêneros como resultados de atos linguísticos performativos (BUTLER, 2003) e as sexualidades como construtos sociais e discursivos (FOUCAULT, 2001), e os postulados da análise crítica do discurso, que estuda a estreita relação entre prática discursiva, poder e ideologia (FAIRCLOUGH, 2001), embasarão a discussão.

2. Teoria queer: a construção discursiva dos gêneros e das sexualidades

O termo *queer*, segundo Spargo (2000), "antes lançada ou sussurrada com um insulto, é agora orgulhosamente reivindicada como uma

marca de transgressão” (SPARGO, 2000, p. 3). A transgressão, conforme Jenks (2003), “é aquela conduta que destrói as regras e transgride os limites” (JENKS, 2003, p. 3). No contexto dos estudos *queer*, transgredir as regras significa contestar as normas regulatórias de gênero e sexualidade. (BUTLER, 2003)

Nesse sentido, a teoria *queer* questiona a oposição heterossexualidade/homoerotismo, questionando a ideia de que a heterossexualidade é natural e, portanto, compulsória, o que remete ao conceito de heteronormatividade (LOURO, 2004). A heteronormatividade é uma estrutura ideológica onipresente que se refere à noção de que os sujeitos são criados para ser heterossexuais mesmo que não venham a relacionar-se com o sexo oposto. (MISKOLCI, 2012)

Com efeito, a teoria *queer* visa compreender as identidades sexuais e de gênero para além das normas sociais que regulam tais identidades (SULLIVAN, 2003). Assim, os teóricos *queer* buscam desnaturalizar compreensões heteronormativas das categorias de gênero e sexualidade. De acordo com Louro (2004), a teoria *queer* insere-se no quadro do pós-estruturalismo que estuda a relação entre os sujeitos, a vida social e as práticas de construir significado.

Nessa perspectiva, o significado não é visto como pré-existente ao sujeito, mas é construído nas interações sociais mediadas pelo discurso (MOITA LOPES, 2002). Assim, a teoria *queer* encontra na teoria desconstrutivista de Derrida, nas reflexões de Foucault acerca da construção discursiva da sexualidade e na noção de gênero como ato performativo de Butler meios para embasar a crítica à normalização dos gêneros e das sexualidades.

A desconstrução é uma teoria que, além de destacar o caráter construído do significado, proporcionou um abalo no pensamento metafísico ocidental, uma vez que este se apoiava em oposições binárias, tais como masculino/feminino, heterossexual/homoerótico, para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004). Derrida (1991) pontua que desconstruir significa decompor os discursos com os quais as oposições binárias são estabelecidas, revelando seus pressupostos, suas ambiguidades e suas contradições.

A perspectiva da desconstrução pode sustentar a proposta de problematizar os binarismos e a lógica falocêntrica, conceito útil para pensar a questão do gênero e da sexualidade (DERRIDA & ROUDI-

NESCO, 2004). O modelo falocêntrico da sociedade ocidental atribui significado às coisas e aos sujeitos tomando como base sempre o masculino, ou seja, considerando o falo como ponto de referência e centro a partir do qual ocorreria todo o processo de subjetivação.

Assim como Derrida, Foucault (2001) enfoca o papel do discurso na construção da sexualidade. De fato, a sexualidade é "uma categoria construída de experiência que têm origens históricas, sociais e culturais" (SPARGO, 2000, p. 12), ou seja, ela não é fruto da biologia ou da genética (FOUCAULT, 2001). Nesse sentido, a sexualidade constitui um dispositivo histórico construído fundamentalmente pelo discurso religioso e médico-psiquiátrico do século XIX.

A doutrina cristã encarregou-se de condenar o homoerotismo, considerando-o um ato transgressivo, uma sodomia. A explosão de discursos sobre o sexo no século XIX não só atualizou o discurso religioso, mas também transformou o sujeito homoerótico em uma espécie com anatomia e psicologia distintas. Assim, o sujeito homoerótico passa a ser compreendido a partir da sua sexualidade, isto é, "nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo, subjacente a todas as suas condutas". (FOUCAULT, 2001, p. 43)

Da mesma forma, Butler (2003) afirma que os gêneros são construtos sociais e discursivos, e, assim, atos performativos. A performatividade, para a autora, diz respeito a um ato discursivo que produz aquilo que ele nomeia, ou seja, a linguagem torna-se um discurso delimitador e formador dos objetos e sujeitos. Nessa perspectiva, a categoria do gênero é resultado de um discurso performativo, o que demonstra que os sexos não têm nenhuma validade intrínseca e ontológica.

A noção dos gêneros como atos performativos permite que se desnaturalize o laço entre sexo e gênero, expondo os mecanismos culturais que produzem a coerência do gênero que, dessa forma, torna-se uma categoria inteligível (BUTLER, 2003). Tal inteligibilidade baseia-se na sequência sexo-gênero-sexualidade na qual o sexo biológico determina o gênero que, por sua vez, determina o desejo sexual. Portanto, a concepção butleriana de gênero constitui um modo de desestabilizar as relações normativas que regem os gêneros e as sexualidades. Nesse sentido, propõe-se que a teoria *queer* aliada à vertente crítica da análise do discurso pode contribuir para a conscientização dos aprendizes acerca da identidade homoerótica masculina na aula de literatura.

3. A conscientização crítica do discurso literário e a problematização da identidade homoerótica masculina

Neste artigo, o ensino de literatura é compreendido como um ato interativo no qual autores, aprendizes e texto literário estão envolvidos em uma relação dialógica. Assim, o texto constitui "lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 7). Nesse sentido, os significados são construídos e negociados, não pré-existindo à leitura literária, mas são (re)construídos e negociados no processo de leitura.

Sendo uma prática social, a produção do discurso literário se dá em um contexto social e sociocognitivo no qual as escolhas linguísticas feitas pelo autor refletem sua ideologia e suas crenças. De fato, o uso da língua é marcado por perspectivas sócio-ideológicas, uma vez que as vozes sociais, algumas vezes contraditórias, ressoam no próprio texto literário (BAKHTIN, 1988). Desse modo, a literatura é um espaço privilegiado para revelar os diferentes discursos sociais presentes na sociedade.

O ensino de literatura brasileira, nessa perspectiva, concebe o texto como uma prática social e deve focar o processo da interpretação a fim de conscientizar criticamente os aprendizes acerca "de representações de estrutura social e de pressuposições ideológicas que o autor faz, e os efeitos ideológicos que essas representações podem ter no leitor". (COTZ, 2006, p. 337)

Essa abordagem do ensino de literatura deve focar de que forma as estruturas linguísticas usadas pelo autor contribuem na construção do significado global do texto que expressa um posicionamento ideológico específico (COTZ, 2006). Além da materialidade linguística do texto literário, o contexto, entendido como todos os aspectos da situação interativa, mostra-se relevante na produção e compreensão dos discursos (KOCH & ELIAS, 2006). A inseparabilidade entre o linguístico e o social é o que vai caracterizar a análise crítica do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001)

Para a análise crítica do discurso, "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Nessa concepção, o discurso é formado e restrito pelas estruturas sociais, evidenciando a relação dialética existente entre prática discursiva e sociedade. Assim sendo, o uso linguístico reflete processos sociais e ideológicos.

Conforme Fairclough (2001), há três funções da linguagem e dimensões de sentido que interagem em todo discurso, quais sejam, a função identitária, que relaciona-se às formas pelas quais as identidades são estabelecidas no discurso, a função relacional, que refere-se a como as relações sociais entre os participantes do discurso são renegociadas e representadas, e a função ideacional, relacionada a como os textos significam a vida social, assim como contribuem na construção de crenças e sistemas de conhecimento.

Na perspectiva da análise crítica do discurso, as identidades sociais são vistas como construções discursivas e, por isso, são fragmentadas e contraditórias (MOITA LOPES, 2002). Portanto, o ensino de literatura deve possibilitar que os aprendizes compreendam, com base na materialidade linguística e nas pistas contextuais, como as identidades e relações sociais são (re)construídas e questionadas no discurso literário (COTS, 2006).

O discurso, para a análise crítica do discurso, é construído por relações assimétricas de poder e pela ideologia dominante (FAIRCLOUGH, 2001). Ideologia pode ser conceituada como a visão de mundo compartilhada por uma determinada classe social, não podendo, portanto, ser dissociada da linguagem. Na verdade, a linguagem, ao mesmo tempo que expressa a ideologia, é moldada por ela.

A análise crítica do discurso estuda ainda como os textos, literários ou não, significam em um contexto sócio-histórico e ideológico particular (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, é preciso compreender que, para cada contexto de enunciação, corresponde um contexto ideológico (BAKHTIN, 2004). Nessa ótica, em todo texto literário convive uma multiplicidade de vozes com pontos de vista e crenças contraditórios (BAKHTIN, 1988). De fato, o discurso romanesco constitui uma arena onde diversos interesses sociais estão em conflito.

Nesse sentido, tendo em vista que, para os teóricos *queer*, as categorias de gênero e sexualidade são construídas social e discursivamente, a conscientização crítica do discurso literário no ensino de literatura busca compreender como a identidade homoerótica masculina é construída por meio das estruturas linguístico-discursivas presentes nos textos literários. Tal conscientização, articulada aos conceitos de performatividade e falocentrismo, permite que os aprendizes desconstruam significados essencialistas atribuídos aos gêneros e às sexualidades.

Esses significados são responsáveis por disseminar visões estereo-

tipadas de gênero e sexualidade. Os estereótipos, conforme Butler (2003), são construções sociais e mentais que fazem com que sujeitos e eventos tornem-se compreensíveis. Assim, os sujeitos projetam os estereótipos no mundo para que este faça sentido. Com efeito, por meio dos estereótipos, a ordem sexual heteronormativa é (re)produzida.

A conscientização crítica do discurso literário deve basear-se no modelo tridimensional de análise do discurso da análise crítica do discurso, a saber, prática social, discursiva e textual (FAIRCLOUGH, 2001). A prática social diz respeito à compreensão de como as estruturas e atividades sociais são influenciadas pelo discurso que, por sua vez, é moldado por elas. Nessa dimensão, o foco deve ser em como a identidade homoe-rótica masculina é representada no texto, considerando o contexto sócio-histórico no qual ele foi produzido e quais visões de mundo são expressas nele.

Na dimensão discursiva, a análise deve recair nas características cognitivas e materiais envolvidas no processo de interpretação e produção textuais (COTS, 2006). Além disso, é necessário enfatizar a intertextualidade no que concerne a forma e o conteúdo do texto, o seu pertencimento a um gênero literário específico e nas ideias que podem não estar explícitas no texto.

Por fim, a dimensão textual refere-se às escolhas léxico-gramaticais e semânticas que contribuem na construção formal e na consequente interpretação dos textos literários (COTS, 2006). Deve-se focar também como a imagem e as crenças do autor são projetadas por meio de tais escolhas. Nessa dimensão, o professor precisa levar os aprendizes a refletir como outras escolhas linguístico-discursivas poderiam alterar os significados construídos no texto.

4. Considerações finais

Embora, historicamente, a sexualidade e o desejo de aprendizes e professores foram apagados pelas práticas pedagógicas, atualmente, como afirmam Louro (1997) e Moita Lopes (2002), os discursos pedagógicos constroem-se em constante diálogo com questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades, uma vez que essas categorias fazem parte do cotidiano escolar. De fato, a escola é uma das principais instituições de organização e produção de identidades sociais generificadas e sexualizadas. (MOITA LOPES, 2008)

Nesse sentido, tendo em vista que, no ambiente escolar, assim como em outros espaços de socialização, as diferenças de gênero e sexualidade são construídas na e pela linguagem (LOURO, 2003), a sala de aula de literatura, caracterizada pelo uso poético da linguagem (CARTER, 2007), constitui um locus onde as identidades sexuais podem ser problematizadas nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam. (MOITA LOPES, 2002)

Portanto, o trabalho com o texto literário na sala de aula alicerça do nos pressupostos da teoria *queer* e da análise crítica do discurso possibilita que os aprendizes desafiem as ordens de discurso que estabelecem significados sociosexuais solidificados a fim de reorganizar semanticamente tais significados. Assim, por meio dessa prática, objetiva-se desnaturalizar e, sobretudo, desconstruir a ideologia heteronormativa que elege um único comportamento sexual, nesse caso a heterossexualidade, como legítima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARTER, R. Foreword. In: WATSON, G.; ZYNGIER, S. (Eds.). *Literature and stylistics for language learners: theory and practice*. London: Palgrave Macmillan, 2007.

COTS, J. M. Teaching with an attitude: critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, vol. 60, n. 4, p. 335-344, 2006.

DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyros, 1991.

_____; ROUDINESCO, E. *De que amanhã*: diálogos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- JENKS, C. *Transgression*. London/New York: Routledge, 2003.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NELSON, C. D. *Sexual identities in english language education: classroom conversations*. London/New York: Routledge, 2008.
- SPARGO, T. *Foucault and queer theory*. Cambridge: Icon Books, 2000.
- SULLIVAN N. *A critical introduction to queer theory*. New York: New York University Press, 2003.
- ZYNGIER, S. *At the crossroads of language and literature: literary awareness, stylistics and the acquisition of literary skills in a eflit context*. 1994. Tese (de Doutorado). University of Birmigham (England).

A CRÍTICA GENÉTICA E HERMENÊUTICA DO SONETO “O MAIS GRAVE” DO POETA PEDRO LYRA

Eleonora Campos Teixeira e Nascimento (UNF)
norinhatli@yahoo.com.br

RESUMO

A crítica genética se dedica ao estudo do acompanhamento do processo criativo de um texto. Inicialmente, seu principal objeto de estudo foi o manuscrito, porém hoje muitos textos são criados direto no computador. Alguns, no entanto, na tentativa de preservação da rasura, utilizam-se de recursos que acabam por significar marcas do seu processo de escritura. O presente trabalho empreende a análise metódica da gênese do soneto “O mais grave”, do poeta Pedro Lyra (2002), tendo como aliada a Crítica Hermenêutica, uma prática interpretativa que interage com o processo criativo, e instaura uma relação entre criação e entendimento. Obedecendo ao impulso da natureza humana, que se renova, como afirma Cecília de Almeida Salles (2009), quando diz que “o indivíduo é permanentemente mutável”, vem aqui o poeta e estabelece rasuras, emendas, supressões, decomposições, acréscimos que farão de seu poema algo singular.

Palavras-chave: Crítica genética. Hermenêutica. Rasura. Escrita virtual.

1. Introdução

1.1. Um grave soneto

Realizaremos a análise da gênese de “O mais grave”, que é o “Soneto de Constatação-LIV”, do poeta Pedro Lyra. Escrito em 2014 e ainda inédito em livro, foi publicado apenas na página do autor no Facebook, o que demonstra a adaptação do poeta dos manuscritos ao virtual.

Percebem-se de imediato, como já demonstrei na análise de outro soneto do mesmo autor, duas notas características: que o texto não apresenta a estrutura tradicional do soneto e que os versos são decompostos em duas ou três linhas. Esses traços foram apontados por todos os seus críticos como uma marca pessoal, definidora de uma concepção pós-moderna do soneto, com estrofação livre.

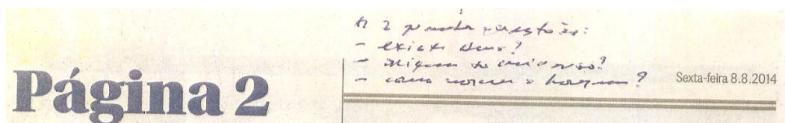
Como informa o autor no rodapé do texto postado, o soneto entrará na próxima edição de *Ideações – 30 Sonetos Conceptuais*, uns retirados do livro *Desafio – Uma Poética do Amor*, e outros inéditos, num opúsculo de 48 páginas, de 2012, e que reaparecerá com 61 sonetos. O autor informa também que tomou essa atitude ao perceber que muitos

sonetos se afastavam da temática do amor, bem como para evitar um livro muito volumoso, se incluísse nele todos os inéditos.

O soneto a ser analisado foi escrito em uma situação especial. Era o dia da defesa da Dissertação de Mestrado de uma aluna, Danyele Barros Bomfim, sobre “A relação homem-mundo antes dos conceitos ‘sujeito’ e ‘objeto’: Uma perspectiva metafísica e ontológica do entrelugar”. Disse-me o professor que deixara seu exemplar no carro e dirigiu-se ao auditório levando apenas o jornal *O Globo*, de “Sexta-feira 8.8.2014”. Sentou-se e, enquanto esperava o início da defesa e sem outro papel à mão, rabiscou na “Página 2” do jornal “As 3 grandes questões” que poderia formular à candidata:

- *existe Deus?*
- *origem do universo?*
- *como nasceu o homem?*

Como se vê no recorte:



O soneto vai abordar esses temas. Mais do que oferecer uma resposta, ele contestará as mais relevantes já fornecidas por religiosos, cientistas e filósofos, todas consideradas insatisfatórias.

2. Os documentos do processo

A gênese deste soneto apresenta apenas 6 documentos, sendo um esboço inicial, uma redação, duas transcrições, uma digitação e uma publicação virtual. Farei uma designação pelas abreviaturas entre parênteses na relação abaixo. São eles, fornecidos pelo autor:

- 1) **E.I.**– O esboço inicial, com os 3 temas do soneto, escritos no alto à direita da “Página 2” do jornal *O Globo* de “Sexta-feira 8.8.2014”.
- 2) **T-1** – A transcrição de E.I.
- 3) **M-1** – A redação do soneto sob forma manuscrita, numa expressão muito próxima da definitiva. No alto da folha, sublinhada, a data de “Rio, 17-8-14, noite”. Portanto, 9 dias depois de iniciado. Em baixo, entre parênteses: “20 minutos, no apartamento da Ana, um dia antes do

lançamento de *Protesto*".⁴

- 4) **T-2** – A transcrição de M-1, com emendas e quebra dos versos. No alto, a data e a hora da digitação: "25/8/14, 22h". Mais 8 dias depois de escrito.
- 5) **D-1** – A digitação de T-2, original para a 2ª edição.
- 6) P-1 – A 1ª publicação, na página do autor no *Facebook* em 2015.

Para comprovação da gênese apresento em anexo, no final da análise, M-1, T-2 e D-1, inserindo alguns recortes, além de P-1, na abertura deste texto.

3. A estrutura do soneto

Mesmo não sendo tarefa da crítica genética, mas da hermenêutica, e sabendo que as duas ciências estão intimamente ligadas, farei uma breve descrição do soneto para melhor encaminhar ao leitor no percurso das emendas.

As 3 indagações levaram à escritura do soneto em apenas 20 minutos, 9 dias depois, o que significa que o poeta guardou o jornal ou apenas o recorte, no dia 17/9/2014 à noite, não estabelecendo aqui a hora exata em que o fez, como é costume fazê-lo. O soneto, ainda sem título, foi transcrito de forma digitada outros 8 dias depois, em 25/8/2014, e agora o poeta marca a passagem do tempo, registrando a hora exata em que estabeleceu emendas e rasuras significativas: "(22h)". Ele recebe marcas, de forma manuscrita, que darão novo percurso ao seu texto, e também o título, que já é o definitivo, quando finalmente é entregue ao leitor através da rede social *Facebook*: *O mais grave – Soneto de Constatação-LIV*.

O soneto se estrutura de forma não tão simétrica como em vários outros do poeta. Consta de 6 estrofes:

1 terceto de abertura;

3 blocos para as 3 questões, sendo 1 dístico e 2 tercetos;

1 dístico de comentário; e

⁴ Ana é filha do poeta, que mora no Rio. *Protesto* é outro livro dele, com o subtítulo de "Estados de Ser", publicado pela editora Ibis Libris.

I verso conclusivo.

Na abertura, o poeta invoca 3 das grandes instâncias do conhecimento, envolvidas nas 3 grandes questões que o soneto levanta: a religião, a filosofia e a ciência. Não inclui a arte e é através de uma delas que ele vai debater essas questões. Ele fará a relação de tais pilares com a razão da existência humana segundo cada uma ou a tentativa de descoberta da razão dessa existência.

A religião se baseia no sentimento sem necessidade de concretude que justifique a presença divina. Talvez possa ser essa, das três, a forma mais completa de se crer em algo, quando não se necessita tocar, ver efetivamente, mas apenas sentir. Porém respostas prontas podem satisfazer uma maioria no mundo, mas não é a resposta. A filosofia, crendo na existência e tentando explicá-la através de valores morais e éticos, com seus argumentos e intuições, pode tanto concluir com lógica impecável quanto negar com a mesma lógica impecável. Mas falham por não ter todos os dados de investigação. Na ciência, há um problema epistemológico. Podemos considerar que o meio de que ela se utiliza para buscar a verdade merece uma crítica: até que ponto a racionalidade é o caminho certo para a descoberta de algumas verdades que talvez ultrapassem os limites de resposta, exigindo outras funções tal como a intuição para respondê-las? Por incrível que pareça, talvez a ciência esteja mesmo mais próxima, pois Stephen Hawking, em seu afã de provar que Deus não é necessário no *big bang*, descobriu um número de mais de 20 casas decimais da força da explosão, onde a alteração do último dígito para mais ou para menos inviabiliza o universo com seres como nós, o que sugere uma forte possibilidade de um planejamento, como causa bem mais lógica do que a mera possibilidade estatística. E conclui que nenhuma das três respondeu satisfatoriamente as suas próprias questões mais graves.

Nos 3 blocos a seguir, o poeta especifica a questão básica de cada uma delas. No primeiro, invoca a religião para responder ao problema da existência de Deus. A resposta é insuficiente, pois o “messiânico” responde apenas que existe, mas sem nenhum argumento. No segundo, a ciência, para explicar a origem do universo. O “escafandrista” diz apenas que “brotou de uma explosão”, o Big Bang, mas não demonstra a formação da massa que explodiu. A formação dessa massa (universo), e sua explosão, ainda hoje não consegue ser explicada, ela não se justifica por si mesma, nenhum cientista comprova o surgimento desse universo, dessa explosão ou o que a teria provocado. Atualmente existe uma teoria da junção da ideia da crença em que Deus tivesse autorizado, permitido o

big bang. Uma conciliação de religião e ciência, tão problemática quanto as proposições das duas. No último bloco, convoca a filosofia para caracterizar a espécie humana, mas o “especulador” fala apenas da consciência e também não comprova o aparecimento do *homo* na terra.

Na 4ª estrofe, o poeta conclui que o homem prossegue em sua caminhada ignorando os 2 grandes dilemas: não sabe de onde veio (sua origem) nem para onde vai (seu destino). Esse desconhecimento compromete a existência, depreciada na imagem de uma “selva”.

Tudo isso é rematado na chave de ouro do soneto, com o fato mais grave: o homem não conhece a sua própria essência. E não sabe nada do mais importante da sua própria condição: não sabe a sua origem, o seu destino, não sabe como o mundo surgiu nem se Deus existe.

4. “O mais grave”, verso por verso

Agora vou mostrar a construção do soneto, verso por verso da versão definitiva, acompanhando sua transformação através dos manuscritos, das transcrições e das digitações.

1º VERSO:

O 1º verso deste soneto já surge em sua forma definitiva, sem emendas e sem quebra. A única observação a fazer é quanto à métrica. Sendo um decassílabo sáfico, teremos duas opções de leitura: uma sinérese em “-fia” mantendo o hiato em “ci-ên”, ou meter o hiato em “fi-a” com sinérese em “ciên”. O normal do poeta é a rejeição da sinérese, preservando os hiatos, que ele considera um fenômeno melódico. De fato, o verso não comportava nenhuma emenda:

Religião... Filosofia... Ciência...

2º VERSO:

O 2º verso sofre apenas a quebra em T-2. O poeta em M-1 conserva a expressão em uma só linha, porém em T-2 assinala de forma manuscrita o símbolo que representa a quebra do verso:

Nenhuma conseguiu até agora

Como já vimos, essa quebra reafirma sua marca poética e se mantém na sua ainda única publicação:

Nenhuma conseguiu

até agora

3º VERSO:

Este verso também já nasceu em sua forma definitiva. Como o anterior, também não comportava emenda e assim se manterá até a publicação no *Facebook*:

responder as três magnas questões.

4º VERSO:

É a 1ª grande questão, a mais radical, pois dela dependem todas as outras. Em *Confronto – Um diálogo com Deus*, livro de 2005, o poeta afirma:

Nossa – *viagem,*
conTigo tem *um* sentido;
sem Ti – um outro.

Em M-1, o verso aparece em uma só linha, ainda sem quebra, que será assinalada de forma manuscrita em T-2. Esta é a maior indagação do homem, que busca há milênios uma resposta. O verso ainda traz uma rasura especial, onde o substantivo “religião”, introduzido pelo artigo definido “a”, é substituído pelo substantivo adjetivado “messiânico”, talvez para evitar a repetição, e agora introduzido pelo travessão:

Um messiânico
“Existe mesmo Deus?” – ~~A~~religião

Ocorreu aqui uma substituição especial. Numa análise hermenêutica, eu diria que o poeta não abrange a religião com amplitude de olhar, mas restringe aos religiosos, aqueles que creem. Poderia o poeta estar se referindo a todo religioso, às religiões que seguem uma autoridade, à religião sem questionamentos. O verso ficou assim:

“Existe mesmo Deus?”

– Um messiânico

5º VERSO:

Este verso também não sofre qualquer tipo de emenda desde a sua redação inicial. O poeta enfatiza que, na busca por desejar fervorosamente acreditar em algo, o indivíduo religioso agarra-se às explicações que lhes são dadas sem questionar ou argumentar. Talvez sinta um medo inconsciente de ampliar o seu olhar e sentir o vazio de não ter em que acreditar. Então:

responde apenas sim,

sem argumentos.

6º VERSO:

É a 2ª grande questão, formulada à ciência: a origem do universo. Foi criado por Deus ou existe desde sempre? Neste verso, além da quebra, o poeta faz uma nova substituição considerável em T-2, e novamente rasura suprimindo o substantivo “ciência”, que vinha acompanhado do artigo definido “a”, e o substitui pelo substantivo “escafandrista”, que vem acompanhado do artigo indefinido “Um”, introduzido pelo travessão:

Um escafandrista
“O Universo é de sempre?” – ~~A ciência~~

O tempo é uma ilusão da 4ª dimensão, segundo a ciência. Daqui deste mundo não conseguimos nem entender como algo pode existir desde sempre, uma vez que o tempo apenas começou a existir após a explosão do Big Bang. Podemos por enquanto nos conformar com a ideia de Hawking do universo cíclico, eternamente alternado em *big bang* e *big crunch*. O poeta usa, em substituição à ciência, a metáfora do escafandrista. O escafandro é uma roupa usada para um determinado ambiente. Dessa forma, a metáfora do indivíduo escafandrista viria como um indivíduo limitado, que enxerga as coisas através de uma roupagem, de um determinado prisma. Pela paisagem nublada do mar escuro, não pode olhar amplamente à sua volta para descobrir a origem e o fim. Outro ser, que não tivesse esse limite, enxergaria o mundo com uma visão muito mais ampla. O escafandrista seria um indivíduo sozinho, isolado, sem chegar a conclusões pela visão limitada.

7º VERSO:

Este verso também não sofre rasura, apenas a decomposição em T-2, ficando assim:

*afirma que brotou
de uma explosão*

8º VERSO:

O 8º verso também já nasce pronto. Permanece dessa forma até a publicação no *Facebook*:

mas não diz como a massa se formou.

9º VERSO:

Neste verso, temos um caso especial. Com apenas 6 palavras (“Como o Homo nasceu? A Filosofia”), e só 4 semanticamente carregadas pois duas são simples artigos definidos, na formulação primitiva de M-1:

“Como é o Homo nasceu?” A Filosofia

é o que foi mais retocado: 4 emendas. Ainda em M-1, introduz a forma verbal “é” e elimina “nasceu”, permutando assim o ato de aparecimento do homem (“como nasceu”) pela sua caracterização ontológica (“como é”). Em T-2, reproduzindo a atitude dos casos anteriores, rasura “A Filosofia” e, numa primeira opção, introduz “Um pensador”, com a barra. Mas depois rasura também esta emenda e introduz uma outra, “especulador”, sem dúvida que por motivo de métrica, para compor o decassílabo, pois a palavra “pensador” é mais expressiva:

*especulador
Um pensador
“Como é o Homo?” – A filosofia*

E assim o verso aparece em D-1, na forma definitiva:

“Como é o Homo?”

– Um especulador

10º VERSO:

Este verso sofre 3 alterações em T-2:

propala - 1ª já - 2ª
~~diz~~ um ser ~~consciente~~ de si mesmo

Na 1ª, quando substitui o verbo “diz” por “propala”, introduz uma mudança de atitude do “especulador”: ao falar, ele não apenas diz, mas divulga, espalha, torna público algo mesmo que algumas vezes não consiga provar. Na 2ª, quando acrescenta o advérbio de tempo “já” antes da tomada de consciência do ser, registra o marco de um estágio superior da espécie. Na 3ª, menos relevante, apenas reduz o adjetivo “consciente” para “côncio”, muito por razões métricas. O verso sofrerá uma 4ª emenda em P-1, rasurando “si mesmo” para “si próprio”. O si mesmo marca a ideia de algo que não muda, que permanece idêntico, que não aceita a sua multiplicidade, tenta responder sempre de uma forma igual. O si próprio age, se inventa, busca mudança, consciente de que não é sempre o mesmo. Nesta emenda, é provável que o poeta tenha observado também uma razão fonológica, para evitar a assonância em “ê” entre “mesmo” e “aconteceu” no verso seguinte, pois ele adota a antirrima em todo o livro. A quebra do verso só ocorre em D-1, ficando assim:

propala um ser já côncio

de si próprio

11º VERSO:

Na expressão de M-1, “mas não mostra como ele aconteceu”, o autor faz apenas a substituição do verbo “mostra” por “prova”, sem rasura, em D-1. O verbo “mostrar” viria apenas no sentido de expor as ideias, e “provar” é muito mais profundo e significativo no sentido de convencimento. Linear, como os outros 2 versos conclusivos das estrofes que apresentam as respostas das 3 instâncias do conhecimento, este ficou assim:

mas não prova como ele aconteceu.

12º VERSO:

E assim perambulamos pela selva

Em M-1 o verso surge com o verbo “continuamos”, para em T-2 ser substituído por “perambulamos”. O poeta assinala de forma manuscrita a quebra que realizará na versão definitiva do soneto, sem rasurar:

E assim perambulamos] pela selva

O verbo “continuar” imprime a ideia de um estado de consciência aparente, e “perambular” mostra a incerteza de onde se está e para onde se vai. E dificilmente responderemos à mais difícil de todas as perguntas, além do *Como?* e do *O que é?*, que é a pergunta: *Por quê?*

E assim perambulamos

pela selva

13º VERSO:

Este verso já nasce pronto, apenas marcado pela quebra em T-2. Vem complementar a ideia do verso anterior quando mostra um indivíduo que não consegue descobrir as razões nem do seu começo nem do seu fim, enquanto vive na busca incansável pelo entendimento de sua existência:

sem saber de destino

nem de origem.

14º VERSO:

O último verso do soneto também já nasce em sua forma quase definitiva, e essa quantidade de versos que surgiram quase prontos demonstra claramente como não foi difícil escrever este soneto. O poeta apenas insere a quebra e pluraliza o substantivo “essências” em P-1, precedido da preposição “de” em vez da preposição “da”, como em T-2. “Sem saber de essências”, não apenas de uma, a da condição humana, mas de todas as grandes questões debatidas no soneto; sem saber se temos alguma instância que perdura após a morte, se é um Universo caóti-

co guiado por forças cegas ou dirigido por uma mente inteligente. Sem saber se tudo é ao acaso ou se existe uma resposta que nos daria um consolo de que o Universo é infinitamente maior e melhor que o nosso entendimento poderia jamais sonhar.

Mais grave ainda:

sem saber de essências.

5. Mapa de Emendas

A seguir, um mapa mostra todas as emendas do soneto, verso por verso, nas suas sucessivas formas. Não foram muitas, pois o soneto já nasceu pronto como já observei.

Linhagem manuscrita: O esboço inicial, a transição do esboço, a redação do soneto e a transição da redação.

Linhagem eletrônica: A 1ª publicação.

LINHAGEM MANUSCRITA	REDAÇÕES	DATAS
	EI	Rio, 8/8/2014
	T-1	Transcrição de EI
	M-1	Rio, 17/8/2014
	T-2	Transcrição com emendas e quebras
D-1	Digitação de T-2	
LINHAGEM ELETRÔNICA	PUBLICAÇÕES	FONTES
	P-1	<i>No Facebook</i> , 2015

Na transposição para o quadro, dentre as diversas variantes renegadas, optei por registrar a última, mesmo sem rasura das anteriores.

VERSO 1

MANUSCRITOS	M-1	<i>Religião... Filosofia... Ciência...</i>
-------------	-----	--

VERSO 2

MANUSCRITOS	M-1	Nenhuma conseguiu até agora
	T-2	<i>Nenhuma conseguiu / até agora</i>

VERSO 3

MANUSCRITOS	M-1	<i>responder as três magnas questões.</i>
-------------	-----	---

VERSO 4

MANUSCRITOS	M-1	“Existe mesmo Deus?” A religião
	T-2	<i>“Existe mesmo Deus?” / – Um messiânico</i>

VERSO 5

MANUSCRITOS	M-1	<i>responde apenas sim, sem argumentos.</i>
-------------	-----	---

VERSO 6

MANUSCRITOS	M-1	“O Universo é de sempre?” A ciência
	T-2	<i>“O Universo é de sempre?” / – Um escafandrista</i>

VERSO 7

MANUSCRITOS	M-1	afirma que brotou de uma explosão
	T-2	<i>afirma que brotou / de uma explosão</i>

VERSO 8

MANUSCRITOS	M-1	<i>mas não diz como a massa se formou.</i>
-------------	-----	--

VERSO 9

MANUSCRITOS	M-1	“Como é o Homo?” A filosofia
	T-2	“Como é o Homo?” – Um especulador

VERSO 10

MANUSCRITOS	M-1	diz um ser consciente de si mesmo
	T-2	propala um ser já cõnsco de si mesmo
	D-1	<i>propala um ser já cõnsco / de si próprio</i>

VERSO 11

MANUSCRITOS	M-1	mas não mostra como ele aconteceu.
ELETRÔNICO	P-1	<i>mas não prova como ele aconteceu.</i>

VERSO 12

MANUSCRITOS	M-1	E assim continuamos pela selva
	T-2	<i>E assim perambulamos / pela selva</i>

VERSO 13

MANUSCRITOS	M-1	sem saber de destino nem de origem.
	T-2	<i>sem saber de destino / nem de origem.</i>

VERSO 14

MANUSCRITOS	M-1	Mais grave ainda: sem saber da essência.
	T-2	Mais grave ainda: / sem saber da essência.
ELETRÔNICO	P-1	<i>Mais grave ainda: / sem saber de essências.</i>

5. Conclusão

A crítica genética nos possibilita um novo olhar sobre o texto e re-faz a nossa ideia de construção e todos os procedimentos que envolvem a escritura. Aquela ideia inicial, de que um texto daquele autor que tanto admiramos nasce pronto, cai por terra, quando percebemos que humanamente ele se permite rasurar, alterar, mexer com toda sua liberdade criadora e então isso torna o texto ainda mais valioso, pois foi pensado de vá-

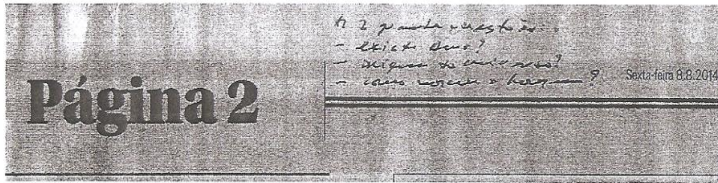
rios ângulos, reescrito, aprimorado. A escrita deste soneto realizada diretamente no computador, e seu lançamento na mídia digital, possibilitaram efetivamente a resposta direta do público, que passa a se considerar quase que coautor do texto. Os inúmeros comentários, sugestões, acabam por fazer o autor, algumas vezes, realizar emendas significativas. Este soneto, em especial, promove profundas reflexões quanto às grandes questões existenciais, quando nenhuma das ciências conseguiu até hoje responder de forma concreta às mais importantes indagações sobre o universo e o destino do ser humano.

6. Documentos do processo

1- E I



2 - T - 1



As 3 grandes questões:

- existe Deus?
- origem do universo?
- como nasceu o homem?

3 - M-1

Rio, 17-3-14, noite

Qualitativo -- Filologia... Cosmologia...
Necessária consequência a fim de obter
respostas a três questões básicas.

"Existe realmente Deus?" A Teologia
responde apenas sim, sem argumentar.

"O universo é eterno?" A ciência
apenas responde de forma afirmativa
resposta não dá como a religião se prevalece.

"Como é a origem do homem?" A Filologia
faz uma série de comentários a respeito
~~quanto ao momento de sua origem,~~
mas não responde como ele aconteceu.

E assim comprovamos pela ciência
que sobre as questões não há respostas
pois para cada uma sobre te os cientistas:

(De respostas, no momento de Deus,
uma via aceita de longo tempo de "Dante")

25/8/14, 22h

Religião... Filosofia... Ciência...

Nenhuma conseguiu até agora
responder as três magnas questões.

/ Um mecânico
“Existe mesmo Deus?” – ~~A religião~~
responde apenas sim, sem argumentos.

/ Um escopista
“O Universo é de sempre?” – ~~A ciência~~
afirma que brotou de uma explosão
mas não diz como a massa se formou.

/ Um filósofo
“Como é o Homo?” – ~~A filosofia~~
reputa já
diz um ser consciente de si mesmo
mas não mostra como ele aconteceu.

E assim perambulamos pela selva
sem saber de destino nem de origem.

Mais grave ainda sem saber da essência.

5 – D -1

Religião... Filosofia... Ciência...
Nenhuma conseguiu
até agora
responder as três magnas questões.

“Existe mesmo Deus?”
– Um messiânico
responde apenas *sim*, sem argumentos.

“O Universo é de sempre?”
– Um escafandrista
afirma que brotou
de uma explosão
mas não diz como a massa se formou.

“Como é o Homo?”
– Um especulador
propala um ser já cômico
de si mesmo
mas não prova como ele aconteceu.

E assim perambulamos
pela selva
sem saber de destino
nem de origem.

Mais grave ainda:
sem saber da essência.

A GÊNESE DE “O MAIS GRAVE”

Eleonora Campos

O MAIS GRAVE
SONETO DE CONSTATAÇÃO-LIV
PEDRO LYRA

Religião... Filosofia... Ciência...
Nenhuma conseguiu

até agora
responder as três magnas questões.

“Existe mesmo Deus?”

- Um messiânico
responde apenas *sim*, sem argumentos.

“O Universo é de sempre?”

- Um escafandrista
afirma que brotou
de uma explosão
mas não diz como a massa se formou.

“Como é o Homo?”

- Um especulador
propala um ser já cômico
de si próprio
mas não prova como ele aconteceu.

E assim perambulamos

pela selva
sem saber de destino
nem de origem.

Mais grave ainda:

sem saber de essências.

Para a 2ª ed. de *Ideações – Sonetos conceptuais*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LYRA, Pedro. *Desafio: uma poética do amor*. 3. ed. Fortaleza: Topbooks /UFC, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo criação artística*. Série Trilhas. São Paulo: Educ/PUC-SP, 2008.

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Anablume, 2009.

TEIXEIRA, Eleonora Campos Teixeira; SOUZA, Carlos Henrique Meireiros de; LYRA, Pedro. Crítica genética do manuscrito ao virtual: a gênese literária inicia-se na rasura. *Anais do III Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem*. Campos dos Goytacazes: UENF, 2012, p. 192-205. Disponível em:

<http://www.pgcl.uenf.br/cicl/download/anais/Anais_Col%C3%B3quio.pdf>. – Acesso em: 20 dez. 2014.

WILLEMART, Philippe. *Crítica genética e psicanálise*. São Paulo: Perspectiva; Brasília: CAPES, 2005.

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
COMO MEDIDA DE INCLUSÃO SOCIAL
PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA**

Michele D'Avila Lopes (UNISUAM)
michelelopes1985@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar a funcionalidade da educação a distância enfatizando o seu uso como forma de inclusão social para pessoas com deficiência. Partindo da conceitualização e contextualização dessa modalidade de ensino, fornecendo material que possa servir como auxiliar, para discentes e docentes, procuramos destacar recursos que possam ajudar na compreensão da educação a distância como uma importante prática educativa. Buscamos levantar características e ações que possam auxiliar os educadores a mudar a sua visão sobre educação a distância, disponibilizando ações pedagógicas de utilização dessa tecnologia. Procuramos características reais dessa modalidade de ensino para observarmos o quanto ela pode ser uma saída para a exclusão social e digital de pessoas com deficiência. À medida que as pessoas se conectam, criam laços afetivos e sociais, diminuindo, significativamente, a exclusão. A possibilidade de se especializar, em alguma área específica, auxilia as pessoas com deficiência a conquistar o seu espaço no mercado de trabalho e a construir a sua caminhada de vida com dignidade.

Palavras-chave: Deficiência. Distância. Educação. Ensino. Pessoas.

1. Introdução

No início do processo de efetivação da educação a distância no Brasil, foram potencializados pontos estratégicos para que ela conseguisse se firmar e conquistar a confiança do público. Pensa-se, normalmente, na comodidade que essa modalidade de ensino oferece e pouquíssimas vezes na sua efetiva função. A educação a distância pode ser muito mais do que parece ser; pode oferecer mais do que a facilidade de estudar de onde quer que esteja sem precisar frequentar, regularmente, as aulas presenciais. Ela carrega uma característica pouco abordada e que deveria ser encarada com mais seriedade: a inclusão social da população com algum tipo de deficiência.

A educação a distância já acontecia no Brasil há muitos anos, com o ensino por correspondência, rádio, entre outros. Porém, o *boom* anunciado da modalidade aconteceu em meados dos anos noventa, com um grande número de instituições sendo credenciadas para oferecer cursos a distância e uma corrida contra o relógio entre candidatos desejando “al-

fabetização” ou, simplesmente, terminar o que deixaram pelo caminho. Belloni (2009, p. 105) destaca a “flexibilização do acesso, numa perspectiva de democratização das oportunidades que significa fundamentalmente rever e tornar menos estritos os requisitos de acesso ao ensino...”.

Observaremos as dificuldades encontradas por portadores de necessidades especiais de capacitação e emprego. As empresas contratam os portadores de deficiência, em sua maioria, exclusivamente para cumprir a Lei estabelecida pelo Governo, ignorando o potencial do indivíduo.

Dessa forma, temos, nas características da educação a distância, uma facilitadora no processo ensino-aprendizagem para esse público. Sabemos que os deficientes possuem necessidades e têm desejos iguais aos de uma pessoa que não é portadora de deficiência. Sendo assim, eles precisam estar no mercado de trabalho para garantirem o seu sustento; necessitam estudar e estar capacitados para a vida profissional, uma vez que esse mercado é excludente por natureza.

As leis são específicas e geralmente não são postas em atividade. Esses cidadãos que precisam trabalhar e estudar encontram diversas dificuldades diárias, desde o transporte público até o acesso e deslocamento dentro das instituições de ensino. A educação a distância entra nesse processo como mediadora entre a dedicação desse deficiente e o sucesso futuro, fazendo com que essas pessoas possam ser capacitadas e atualizadas de maneira efetiva com o objetivo de diminuir o vazio que poderiam ser as suas vidas durante o cotidiano.

2. Aspectos pedagógicos da educação a distância

As salas de aula estão em uma busca cada vez maior pela interatividade, principalmente, as presenciais, já que as *online* têm como princípio essa característica. As tradicionais, como o nome já sugere, continuam com as mesmas perspectivas desde o seu surgimento, o que dificulta o processo. As carteiras ainda estão enfileiradas com o mestre à frente; todos os alunos permanecem juntos assistindo à mesma aula, num determinado momento e dividindo o mesmo espaço. O mais incrível é que o sistema continua semelhante ao dos “primórdios”, com o professor palestrando e os alunos ouvindo atentos em sinal de respeito, já que ele é a figura de maior importância naquele espaço. É ele quem mantém o controle sobre a turma, como sugere Lévy (1998, p. 8): “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre”.

A prática pedagógica, inserida na tecnologia, precisa ser redimensionada. Para Neto (1998, p. 138): “A informática educacional traz como perspectiva uma utilização da informática que concorra para a educação, caracterizando-se pelo uso do computador como ferramenta para resolução de problemas”. Já a informática educativa é caracterizada “pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição”. (NETO, 1998, p. 139)

Ao produzir uma contextualização, temos os softwares como uma parede de contato entre o lado humano e o lado do sistema de computadores. Seguindo essa linha de pensamento, foram criados diversos programas de auxílio e inserção de deficientes no mundo computacional. O simples fato de precisar ligar um computador faz uso de sentidos, que essas pessoas, muitas vezes não possuem. É necessário ler as informações contidas na tela para saber qual ação deverá ser realizada. Após isso, é imprescindível utilizar o mouse ou o teclado para dar prosseguimento às tarefas. Sendo assim, as pessoas com deficiência têm desvantagens e o acesso às tecnologias de informação fica bastante reduzido.

Com o intuito de diminuir significativamente as barreiras entre a tecnologia e a deficiência, diversos artefatos foram desenvolvidos. Como exemplo, podemos citar um software produzido para pessoas com necessidades visuais (cegos ou com baixa visão), o DOSVOX⁵. É um mecanismo formado por um conjunto de sessenta programas que “falam” ao usuário no uso de determinadas operações como editores de textos, por exemplo. Ele permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho.

Algumas ações simples de serem aplicadas e que não aumentariam, significativamente, o custo final do projeto, como colocar legendas em fotos e imagens, ou balancear o sistema de cores para que não gerem dificuldades para a visualização das telas, poderiam ser utilizadas para aumentar o acesso às tecnologias de informação e comunicação, o que levaria a uma melhora importante no desenvolvimento das atividades computacionais de portadores de deficiência.

É precipitado avaliar o difícil acesso de pessoas com deficiência

⁵ <http://intervox.nce.ufrj.br/m/>

ao mercado de trabalho apenas pelas barreiras físicas que terão de enfrentar ao longo da jornada diária. São muitas as etapas a serem vencidas para que a verdadeira inclusão possa virar realidade, entre elas está a falta de capacitação dessas pessoas.

De acordo com Quevedo, Oliveira e Mantoan:

A profissionalização das pessoas com deficiência é um processo inexistente no Brasil, ou seja, não utiliza métodos e técnicas que levem a uma qualificação adequada e suficiente, que lhes permita competir em igualdade de condições no mercado de trabalho. (QUEVEDO; OLIVEIRA; MANTOAN, 1999, p. 171)

Podemos observar que, a partir do advento da internet, algumas características básicas de constituição de uma sala de aula tradicional foram sendo transformadas. Paraphraseando Dias (2010, p. 33) “a educação a distância, em especial por meio da *web* vem romper com esse paradigma”. A possibilidade de aquisição de conhecimento – de onde quer que se esteja, utilizando, apenas, um computador conectado à rede – fascina muitos alunos que já estão exaustos do modelo meramente formal, aplicado à maioria das escolas regulares do país, e, também, dos grandes deslocamentos necessários para chegar às instituições regulares de ensino.

A educação a distância abre um leque de possibilidades para dimensionar o ensino brasileiro, já que os atores principais são outros. Professores e alunos têm seus papéis invertidos e misturados, como confirmam Neves e Filho (2000, p. 7): “professores e alunos tornam-se autores. A comunicação vertical entre os agentes é obrigada a requerer aposentadoria”. Em outras palavras, o método tradicional, em que o professor é o único a transmitir saberes, cai por terra, entrando em campo o orientador da construção do conhecimento pelo aluno. Dessa forma, aquele que faz das suas aulas meras exposições está desinformado e ultrapassado. Hoje, quem não dispõe de teias, cria possibilidades de engendramento e estimula a intervenção, perde seu espaço, conforme destaca Dias:

Obviamente, a rede pressupõe, também, um fim à passividade do aluno, viabilizando a construção de sua autoformação e de sua autonomia no processo de aprendizagem. A instituição escolar – como espaço sistematizador da aprendizagem – ganha nova dimensão. A virtualidade disponibiliza informação o tempo todo por meio das interações com as tecnologias da informação e comunicação. (DIAS, 2010, p. 35)

O carro-chefe da educação a distância é a capacidade de rompimento de barreiras, sejam elas físicas ou intelectuais. O acesso à rede pressupõe o fim da passividade. A interatividade ganha espaço e marca

seu território nessa modalidade, já que se torna uma prioridade nos cursos. Cada aluno pode entrar em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e montar seu próprio ritmo de estudo. Não há a obrigação em acompanhar o ditado do mestre ou o seu raciocínio. Nesses ambientes, cada um constrói o seu aprendizado e ao seu tempo. Não é necessário ter pressa para copiar, pois ninguém apagará a matéria. O aluno não terá nem ansiedade para compreender, já que o ritmo é ditado de modo individual.

Nesse ponto, chegamos a um termo muito utilizado e discutido quanto a sua forma de aplicação. Segundo Lévy (1999, p. 79): a “interatividade em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo”. O autor exemplifica o contexto acima com a cena de um receptor que está sentado frente à televisão assistindo à programação e, mesmo sem o controle remoto, interage, interpretando as ações, decodificando as mensagens, sempre de uma maneira particular. Nas turmas online a interatividade é fundamental para que o estudante não se sinta solitário e desestimulado. O contato com os outros participantes da aula e professores é muito importante.

A queda das fronteiras físicas é outro item intensamente discutido quando o assunto é educação a distância. A possibilidade de acesso de qualquer lugar se torna um incentivo às pessoas que já haviam, inclusive, desistido de estudar. Aqueles que durante parte do dia trabalham ou realizam alguma atividade e ficam impossibilitados de frequentar uma escola regular podem optar por estudar a distância a qualquer hora e de qualquer lugar.

Pensar que a informatização do ensino é o predicado imprescindível da transformação educacional é equivocado. Embora ela seja incitadora de mudanças, não pode ser considerada a principal responsável por mudanças que possam ser registradas. Todo esse aspecto funcional é capaz de criar condições favoráveis à aprendizagem. Porém, não se muda um processo de maneira unilateral, não basta ter os melhores equipamentos em funcionamento se não houver quem os opere. Nesse caso, a mudança tem que partir do lado docente.

Atualmente a aula que apresenta aos discentes um profissional todo-poderoso – sem qualquer poder de interação e que contém conteúdos repetitivos e fora da realidade local – é cada vez mais defasada e obsoleta. As oportunidades de obtenção de conhecimento e informação já não

ocorrem somente em sala de aula. Isso se dá, em grande parte, por causa da internet.

Precisamos identificar em alunos e professores a característica de construção do conhecimento, o que fica evidenciado na educação a distância. Para Neves e Filho (2000, p. 30), o “construtivismo é a psicologia cognitiva, cuja principal característica é a construção do conhecimento através do processo da informação”. A teoria do behaviorismo ou condutivismo, em que o aluno é ensinado, à medida que o professor libera saberes, não pode permanecer nessa modalidade de ensino. Os autores concluem:

Parece-nos que o uso de recursos computacionais na educação será tão prejudicial quanto for o desconhecimento do professor e da escola sobre estas novas tecnologias, e a falta de um planejamento de ensino voltado para a construção do conhecimento.

A modalidade a distância vem ganhando espaço e força, rapidamente, ao longo dos anos. Diante desse fato é necessário que esses profissionais da educação sejam inseridos no âmbito técnico e crítico da informatização, para que, além de máquinas possantes, tenham profissionais “tinindo” na arte de gerar informação e conhecimento interativos.

3. *Ead x educação inclusiva*

Educação a distância e educação inclusiva, a princípio, não fazem muito sentido quando utilizadas de forma unificada, porém mostraremos que a primeira tem a grande possibilidade de fazer a diferença para a segunda. Quevedo, Oliveira e Mantoan (1999, p. 172) em uma reflexão sobre a educação inclusiva ressaltam que “a educação inclusiva, modelo de ensino do movimento de inclusão, é um instrumento poderoso e único de construção de uma atitude social positiva com pessoa com deficiência”.

O portador de deficiência encontra inúmeras barreiras, físicas e psicológicas, para educar-se. Ser alfabetizado, entrar em uma escolar regular, pode se transformar em um tormento que, na maioria das vezes, leva à desistência. Depois de uma porta fechada, o deficiente cria, naturalmente, um bloqueio, uma sensação de medo e vergonha, que pode ser encerrada pelos profissionais da educação como um todo. É uma longa caminhada até chegarmos ao fim desse preconceito.

Ultimamente as empresas têm investido alto em seus setores de recursos humanos. Durante o processo admissional são verificados, entre

diversos itens, a qualificação e o quanto o futuro funcionário pode render em competência. Os portadores de deficiência precisam estar capacitados, já que alguns empregadores levantam suspeitas quanto a sua competência em laborar.

Essa opinião retrógrada precisa mudar. Isso acontecerá quando aumentar, significativamente, o número de pessoas portadoras de deficiência qualificadas que possam gerar confiança e mostrar apoio ao empregador. Quanto maior e melhor forem os currículos, mais credibilidade será transferida às empresas em forma de trabalho. Dessa forma, empresas – sentindo-se seguras e à vontade para contratar pessoas portadoras de deficiência – estão movendo barreiras importantes do processo de inclusão social dessas pessoas necessitadas de atenção especial, humanizando, assim, as relações de trabalho e produção.

As empresas necessitam preencher as vagas, destinadas por lei, aos portadores de deficiências; porém não é fácil, uma vez que não encontram pessoal qualificado. Sendo assim, elas têm duas opções: levar multas do governo por não cumprir a lei; ou efetuar contratações sem nenhuma preocupação com a qualidade do serviço ou a carreira do contratado. É claro que, na maioria das vezes, a contratação é imediata, pelo simples fato de não serem multados.

A partir do momento em que essas pessoas têm um efetivo contato com a educação, sem preconceito ou diferenciação no seu tratamento, elas agregam valores e conhecimentos para as suas vidas. O inciso II do primeiro parágrafo da Constituição de 1988 aborda:

A criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos[...] (BRASIL, 1988)

Sabemos que a vida é uma grande corrida para todos. Se uma pessoa sem deficiência já tem alguma dificuldade para realizar todos os serviços, imaginemos como é dura a vida da pessoa que merece uma atenção especial. Sabemos, também, que todo o território nacional deveria ter, por lei, espaços adequados para receber essas pessoas, mas na realidade não é isso o que acontece. As rampas, para cadeirantes, deveriam existir em todas as ruas, independente do fluxo que recebe. Os sinalizadores de chão para deficientes visuais, por exemplo, também são artigos

de luxo nas cidades. Todo esse aparato seria um grande auxiliador no cotidiano de todos os que dele necessitam.

Se estudar e trabalhar são tarefas complicadas para todos, para o deficiente se torna ainda mais difícil. Uma grande dificuldade é a questão da locomoção. Poucos são os ônibus da frota que são equipados com elevadores para cadeirantes e assento para seus acompanhantes. Além disso, são poucos os motoristas e assistentes preparados para receber esse público. É muito comum ver um ônibus lotado, no horário de grande movimento, passando direto pelo ponto ao ver um deficiente que está prestes a embarcar, assim como é normal observar motoristas deixando passageiros para trás, somente porque tem um cadeirante para entrar no ônibus e que, provavelmente, precisará da sua ajuda.

A falta de consciência da população em relação à deficiência é tamanha que acaba desestimulando essas pessoas. Muitos acabam entrando em um longo processo de depressão pelo fato de serem tratados de modo diferente. Diaz *et al.* (2009, p. 10) expõe como realmente sentem as pessoas com necessidades especiais ao serem tratadas com diferença, ou indiferença:

As injustiças sociais demonstram que mais do que ser diferente, o que coloca o ser humano em uma condição de desvalorização é ser um diferente que possui menos valia no mundo capitalista, onde a valorização de uns em detrimento de outros, expressa valores que impõem uma nova ordem de relações sociais produtivas, que alteram a forma de ser do outro, colocando-o na condição de não humano, ou melhor, de um cidadão ou cidadã de segunda categoria. (DIAZ *et al.*, 2009, p. 10)

Nesse sentido, a educação a distância torna-se uma aliada no processo de inclusão e formação dessas pessoas. A possibilidade de trabalhar e estudar, em um único dia, volta a ser realidade para milhões de brasileiros. A sensação de “menos valia” é intensamente diminuída em cursos a distância e online.

A massificação espacial, encontrada na educação a distância, gera laços entre pessoas que, provavelmente nunca se viram pessoalmente, o que ajuda a diminuir, um pouco, as barreiras que as pessoas levantam para não lidar com deficientes. Não que seja para esconder a deficiência, não é essa a proposta, mas a pessoa consegue ver com outros olhos o portador de necessidades especiais.

Um fator importante que leva à evasão escolar de pessoas com deficiência é a necessidade que elas têm em acompanhar o ritmo de estudos da turma. Na educação online, o aluno segue seu próprio ritmo de estudo,

é a chamada individualização da aprendizagem, onde cada um aprofunda seus conhecimentos da maneira que for melhor para si. Dessa forma, é constituída uma autodisciplina de estudo, pelo fato de ter que estudar a hora que lhe for conveniente, pois as rotinas de estudo são criadas de acordo com a sua vida particular, não necessariamente pela ordem da escola.

O acesso às salas de bate papo online, as listas de discussão sobre conteúdos vistos nas aulas, os tutores e monitores são possibilidades de ajuda da educação a distância que não são vistas na presencial. Essas técnicas de estudo levam ao incentivo à interatividade, à relação social. Assim, pouco a pouco a vida de uma pessoa portadora de deficiência vai caminhando para a inclusão social, de maneira que vínculos sejam criados e relações afetivas, ou simples amizades, sejam desenvolvidas na grande rede de computadores.

O segundo passo após a inclusão digital é a capacitação. Ao estudar, o cidadão se torna um ser informatizado e atualizado. Diversos cursos profissionalizantes são oferecidos na modalidade online. Nesse caso, torna-se mais fácil obter qualificação para, em seguida, entrar no mercado de trabalho. Acabados os traumas vividos em escolar regulares, estando devidamente capacitados com relações afetivas constituídas e bem informados, os deficientes físicos podem sair em busca de um bom emprego, pois já cumpriram os quesitos de adquirir educação, qualificação e informação.

A modalidade a distância tem esse poder de unir diferentes sujeitos em um só espaço. É possível estudar, construir valores, pesquisar, atualizar conhecimentos, se relacionar, além de se manter atualizado com os sites de notícias “instantâneas” sem precisar haver deslocamento. Nessa perspectiva, o deficiente se transforma em um cidadão preparado para cumprir seus deveres e gozar dos seus direitos.

4. Conclusão

Sendo assim, concluímos que existem caminhos para o fim da exclusão social de portadores de deficiência, um deles é a educação a distância.

Através da contextualização da sua história e das suas apresentações ao longo da sua trajetória, conseguimos mostrar a funcionalidade presente na educação a distância. Mostramos que, apesar dessa modali-

dade ser uma importante arma na guerra contra a exclusão social, ela não pode ser considerada a solução principal. Nesse aspecto, entram em cena os profissionais da educação que farão dela, problematizando e construindo conhecimentos pedagógicamente, uma saída para esse grave problema nacional.

A educação a distância, quando usada de maneira correta e mediada por tecnologias acertadas de comunicação e informação transforma-se em uma grande aliada na construção de saberes garantindo, assim, a constituição significativa de relações interpessoais. Dessa forma, se a educação a distância for usada de maneira correta, por alunos, construindo relações e conhecimentos e, por professores, inserindo seus saberes e desenvolvendo práticas educativas eficazes, essa modalidade de ensino será convertida em uma ferramenta pedagógica auxiliar no processo educativo. A educação a distância possibilitará a inclusão efetiva das pessoas com algum tipo de deficiência na sociedade e, conseqüentemente, ajudará na construção de uma vida saudável, sem preconceito.

Para concluir, podemos perceber que educação a distância precisa ser vista – por profissionais da educação, assim como por usuários – de maneira mais criteriosa, podendo assim, servir como objeto de ajuda na derrubada das barreiras sociais que os deficientes enfrentam todos os dias, nas mais variadas ações.

É com essa perspectiva de inclusão social que encerraremos o nosso trabalho, tentando de alguma maneira que essas pessoas tão “apagadas” se transformem em cidadãos aparentes para a vida e, principalmente, para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *ProInfo: informática e formação de professores I*: Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação/Seed, 2000.

Associação Brasileira de educação a distância – ABED (s./d). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/faq>>. Acesso em: 12-11-2015.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORGES NETO, Hermínio. A informática na escola e o professor. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, n. 1. Águas de

Lindóia: S.M., 1998, p. 136-146.

BARSIL – Congresso Nacional. *Lei nº 9.394 de 1996, Lei Darcy Ribeiro*. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26-11-2015.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lúgia Silva. *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAZ, Felipe et al. (Org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. 4. ed. Salvador: Edufba, 2009.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAIA, Carmem (Org.). *ead.br: educação a distância no Brasil na era da internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *Informática e educação inclusiva: discutindo limites e possibilidades*. Santa Maria: UFSM, 2006.

NCE/UFRJ. *Projeto DOSVOX*. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/m/>>. Acesso em: 15-11-2015.

NEVES, André Menezes Marques das; CUNHA FILHO, Paulo Carneiro da. *Projeto Virtus: Educação e interdisciplinaridade no ciberespaço*. Recife: UFPE; São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2000.

PASTORE, José. *Oportunidade de trabalho para portadores de deficiência*. São Paulo: Ltr, 2000.

QUEVEDO, Antonio Augusto Fasolo; OLIVEIRA, José Raimundo de; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Orgs.). *Mobilidade, comunicação e educação: desafios à acessibilidade*. Campinas: Edição do Autor, 1999.

WERNECK, Claudia. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu TODOS?* Rio de Janeiro: Wva, 1999.

**A ESTRATIFICAÇÃO DO SUBJUNTIVO
UM PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO
NO PORTUGUÊS POPULAR
DA CIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)**

Vânia Raquel Santos Amorim (UESB)

quelva@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

No presente trabalho, buscamos investigar a alternância entre os modos indicativo e subjuntivo em orações completivas introduzidas pelo *complementizador que* no Português falado em Vitória da Conquista (BA). Teoricamente, a pesquisa está baseada nos pressupostos do sociofuncionalismo, tomando como referência, sobretudo, os teóricos Givón (2001, 2011); Hopper (1991); Labov (2008) e Weinreich, Labov e Herzog (2006). Com relação à análise desse fenômeno linguístico em situações de uso, os dados empíricos utilizados pertencem ao *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista e foram submetidos ao sistema analítico GoldVarb. No estudo quantitativo, do ponto de vista dos fatores linguísticos, o uso do subjuntivo foi favorecido através do valor semântico do verbo da oração matriz associado à modalidade deôntica (*irrealis*) e pela presença das orações afirmativas (estrutura da assertividade da oração). Em relação aos fatores extralinguísticos, os dados revelam que a variante mais prestigiada se concentra na fala do gênero/sexo feminino. Também, nossa pesquisa evidencia que o nível de escolaridade, ainda que precário, exerce influência no uso do subjuntivo. Concernente ao resultando da variável faixa etária, a forma de prestígio se concentrou na faixa intermediária (adultos) e a forma estigmatizada foi mais usada pelos jovens e idosos. O resultado dessa pesquisa, do ponto de vista sociolinguístico, sinaliza uma variação estável e, do ponto de vista funcionalista, encontra respaldo no processo de gramaticalização.

Palavras-chave: Subjuntivo. Estratificação. Variação. Gramaticalização.

1. Introdução

É consensual, nas teorias linguísticas, a compreensão de que as línguas estão em constante variação e mudança e, assim, que certos fenômenos linguísticos não são previstos, não podem ser controlados e, na maioria das vezes, explicados pelas regras categóricas da tradição gramatical que tem sua centralidade, sobretudo, nos clássicos moldes da escrita.

Seguindo outro caminho, este trabalho é direcionado pela visão de

que a língua é dinâmica e a gramática é moldada a partir das necessidades de comunicação e suscetível a constantes mudanças devidas às presenças de uso pelos falantes.

Cientes de que a variação/mudança no sistema linguístico não é um processo engessado, mas tem relação com as estratégias comunicativas buscadas pelos usuários nos diversos contextos de uso, buscamos compreender quais as forças linguísticas e extralinguísticas da língua motivam os falantes à variação do modo subjuntivo. Sendo este o nosso objeto de estudo, propomo-nos a investigar indícios de variação desse modo verbal no português falado da comunidade conquistense.

Os dados para a pesquisa são compostos por uma amostra de 24 informantes extraídos do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*). Tomando como referência, sobretudo, os teóricos Givón (1990, 2001, 2011); Labov (2008); Weinreich, Labov e Herzog (2006) e gramáticas normativas, o presente trabalho compõe-se de sete seções, a saber: nesta seção 1, fazemos um panorama do trabalho a ser desenvolvido (objeto de estudo, objetivo, metodologia, *corpus*, referencial teórico); na seção 2, abordamos as categorias modo verbal e modalidade (na qual evidenciamos os submodos epistêmico e deôntico); na seção 3, tratamos da interface entre as teorias da sociolinguística e do funcionalismo denominada de sociofuncionalismo; na seção 4, dedicamos aos procedimentos metodológicos desenvolvidos no trabalho; na seção 5, tratamos das discussões dos resultados da pesquisa, a seção 6 é reservada às considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

2. O modo subjuntivo na tradição gramatical

Na tradição gramatical, constatamos que os gramáticos Cunha e Cintra (2001), Bechara (2004) e Almeida (2009) consideram os modos indicativo e subjuntivo como uma oposição binária relacionados respectivamente a fatos certos e incertos.

A esse respeito, Perini (1998) opina que a distinção entre “certeza” e “incerteza” não desempenham um papel fundamental e suficientemente esclarecedor para determinar o emprego desses modos. Por exemplo, podemos retomar, aqui, a definição do modo verbal posto por Kury (1964, p. 71): “Indicativo (em que assegura um fato); Subjuntivo (em que se enuncia um fato com dúvida); Imperativo (em que queremos que um fato se dê)”. Apesar dessa explicação, o próprio gramático reconhece que

a definição de modo verbal tem um valor relativo quando tentamos analisar o futuro do indicativo, como pode ser verificado nas seguintes construções apresentadas por ele: “1) Ela chegará hoje? 2) Não matarás. 3) Discordarão alguns desta orientação”. (KURY, 1964, p. 71)

No primeiro exemplo, o modo indicativo pode expressar dúvida; na segunda frase, ordem e, na terceira, possibilidade. Como compreender essa fluidez dentro da tradição gramatical? Já que não encontramos nos compêndios gramaticais uma razão lógica nos seus fundamentos para explicar algumas situações do uso do subjuntivo, buscamos, então, entender a variação desse modo verbal pelo viés da teoria Sociofuncionalista, analisando, assim, fatos reais da língua em pleno uso.

2.1. A modalidade *irrealis*

A modalidade *irrealis* é uma categoria muito importante no estudo do subjuntivo, porque, segundo Givón (2001), este modo verbal está inserido no contexto *irrealis*. A modalidade emerge na interação, ou seja, é de base comunicativa e definida por ele como a atitude do falante no que se refere à proposição epistêmica (probabilidade, verdade, certeza) e deôntica (manipulação, preferência, obrigação).

Segundo o autor, o submodo epistêmico associa-se ao eixo semântico de verbos de baixa certeza e o submodo deôntico relaciona-se ao escopo de verbos de fraca manipulação. A integração entre a oração nuclear e a oração adjacente depende das propriedades inerentes ao valor semântico do verbo da matriz.

Muitos estudos da literatura linguística, a exemplo de Carvalho (2007), Lima (2012) e Pimpão (2012), atestaram que o valor semântico do verbo da matriz exerce influência na conexão sintática entre as cláusulas condicionando o uso de formas do subjuntivo nas estruturas de complementação.

Na presente pesquisa, à luz dessas questões, analisaremos através dos valores semânticos dos verbos em quais categorias de verbos se emprega mais a forma subjuntiva.

3. *O funcionalismo e a sociolinguística: teorias em diálogo*

Exposta a perspectiva de estudo que guiará a nossa pesquisa, nessa seção, elencaremos sucintamente aspectos teóricos da sociolinguística e do funcionalismo considerados relevantes para discussão que apresentaremos.

A sociolinguística e o funcionalismo constituem teorias que se unem por reconhecerem a heterogeneidade da língua e por priorizarem seu uso real como ponto basilar para explicar processos de variação e mudança. Essa interface entre as teorias e a articulação dos seus princípios recebe a denominação de Sociofuncionalismo.

Diante dessa aliança entre as teorias, propomo-nos à integração dos seguintes pressupostos: na perspectiva funcionalista, as noções de marcação, a modalidade na visão givoniana e três dos cinco princípios de gramaticalização estabelecido por Hopper (1991): estratificação, divergência e persistência. E, na visão sociolinguística, nossa análise se centrará na correlação dos fatores de ordem extralinguística (variáveis sexo, faixa etária e nível de escolaridade).

A respeito do princípio da marcação, Givón (2011) estabelece os seguintes critérios: (1) a variante mais marcada tende a exibir maior complexidade estrutural em relação ao padrão neutro (estrutura não-marcada) – Critério da *complexidade estrutural*; (2) a estrutura marcada apresenta uma distribuição de frequência menor em relação ao padrão neutro – critério da *restrição distribucional*, (3) a variante mais marcada é cognitivamente considerada mais complexa em relação ao padrão neutro – critério da *complexidade cognitiva*.

Em relação à modalidade, seu conceito se baseia na visão givoniana entendida como a atitude do falante no que se refere à proposição epistêmica e deontica.

No tocante ao princípio de gramaticalização, a estratificação se torna relevante para a pesquisa, porque esse princípio está relacionado à concomitância de formas que codificam uma mesma função. Podemos reconhecer esse princípio no estudo do modo subjuntivo quando ocorre a alternância das formas indicativas e subjuntivas em contexto de subjuntivo.

Pensamos na divergência como o processo de gramaticalização da forma variante (o modo indicativo) com a permanência na língua de sua forma primeira (a forma subjuntiva). E, no princípio da persistência, per-

cebemos o valor de subjuntivo que permanece, mesmo com a alternância com a forma indicativa.

Mediante a junção dos preceitos mencionados entre as vertentes teóricas, estamos certos de que isso nos permitirá a ampliação na compreensão e análise do nosso fenômeno linguístico. Diante disso, assumimos a possibilidade da associação entre essas teorias, mostrando isso a partir de algumas semelhanças entre os seus aportes teóricos e metodológicos, como também, através do diálogo entre o trabalho realizado por Tavares (2003), que dedicou, em sua tese, um capítulo sobre o que ela denomina de casamento entre a sociolinguística e o funcionalismo.

Revisitando os aportes teóricos e metodológicos do funcionalismo e da sociolinguística, podemos encontrar algumas semelhanças que nos possibilitam um diálogo entre essas teorias, como veremos a seguir.

Camacho (2001) nos diz que nas bases dos postulados da Sociolinguística, a variação é inerente ao sistema linguístico. Essa convicção de que a língua passa por um processo de alteração constante no sistema linguístico também é encontrada na teoria funcionalista na afirmação de Givón (2011, p. 17): “a língua muda constantemente”.

Mollica (2007, p. 9), ao falar sobre a variação, expressa que a Sociolinguística “estuda a língua em uso no seio da comunidade de fala”. O funcionalismo, por sua vez, “procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso”. (CUNHA, COSTA & CEZÁRIO, 2003, p. 29)

Outro princípio preconizado pela Sociolinguística, parte do pressuposto “de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais” (MOLLICA, 2007, p. 10). Na hipótese funcionalista, também, observamos essa semelhança quando essa teoria considera que há “uma relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação”. (MARTELOTTA, 2011, p. 55-56)

Essas são apenas algumas semelhanças que podemos encontrar entre o funcionalismo e a sociolinguística. Podemos resgatar Tavares (2003) e encontrar outros exemplos, a saber: (i) a mudança linguística ocupa uma posição de destaque e pode ser compreendida como um fenômeno contínuo e gradual; (ii) a prioridade que se atribui à língua em uso é afim nas duas teorias e (iii) os dados sincrônicos e diacrônicos não são tomados de maneira indissociáveis no estudo linguístico.

Apesar de tantos pontos em comum entre o funcionalismo e a sociolinguística, por se tratar de teorias distintas, em termos de princípios e metodologia, as semelhanças entre elas, por vezes podem se dar de maneira superficial. Reconhecemos que alguns tópicos são inconciliáveis quando se trata de teorias distintas. Nesse caso, aspiramos das palavras de Oliveira (1999) quando expressa ser possível a construção de coerências diante das diferenças, porque podemos compreender “os termos de uma teoria na linguagem da outra”, (OLIVEIRA, 1999, p. 11), surgindo, então, uma linguagem comum. Seria um diálogo entre as diferenças existentes entre alguns conceitos incompatíveis entre elas.

E, como Tavares (2003) enuncia, nesse processo de diálogo, ocorrerá uma espécie de negociação, interpretação e adaptação entre os pressupostos teórico-metodológicos até se tecer uma conversa compreensível, na qual cada um terá clareza do seu lugar, ou seja, da diferença existente em relação ao outro, para, por fim, o casamento ser constituído de fato e o sociofuncionalismo ser gerado.

4. Procedimento metodológico

Os dados para a pesquisa foram extraídos do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*), constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e pelo Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq. A amostra foi constituída por 24 informantes com as seguintes dimensões de estratificação: gênero/sexo (masculino/feminino), faixa etária (Faixa I: de 15 a 25 anos; Faixa II: de 26 a 50 anos; Faixa III: com mais de 50 anos de idade) e grau de escolaridade (sem escolaridade ou até 5 anos de escolarização). Os dados foram codificados e submetidos ao programa estatístico GoldVarb.

A variável dependente constitui-se da relação da alternância entre os modos indicativo e subjuntivo em orações completivas introduzidas pelo *complementizador que*.

4.1. As variáveis independentes

Nesta subseção, trataremos dos fatores linguísticos e extralinguísticos que podem estar condicionando a variação do modo subjuntivo.

Para a nossa pesquisa, elegemos as seguintes variáveis linguísticas controladas para análise dos dados: (i) tipo de oração; (ii) variável moda-

lidade na oração matriz; (iii) variável tipo de verbo da oração matriz; (iv) variável estrutura da assertividade da oração; (v) variável tempo verbal da oração principal; (vi) variável tempo verbal da oração completiva e (vii) variável pessoa do verbo da oração matriz. Em relação os fatores extralinguísticos controlados, selecionamos as variáveis: (i) gênero/sexo, (ii) faixa etária e (iii) nível de escolaridade.

O fator sexo está sendo utilizado nessa pesquisa a fim de compreendermos até que ponto essa variável está relacionada à variação do modo subjuntivo. O uso da variável faixa etária mostra-se relevante nessa pesquisa, porque pode indicar em que índice ocorre a variação do modo subjuntivo e se está diretamente ligado a idade dos falantes. Tratar o fator nível de escolaridade se faz relevante para comprovarmos a hipótese de que o não uso do modo subjuntivo esteja relacionado ao menor índice de nível de escolaridade.

Na próxima seção, descrevemos, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa a partir dos fatores linguísticos e extralinguísticos propostos.

5. Análise dos dados

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar os resultados percentuais e probabilísticos gerais do uso variável do modo subjuntivo na fala de Vitória da Conquista. Após a rodada no programa GoldVarb, os seguintes grupos de fatores foram selecionados: (i) variável estrutura da assertividade da oração e (ii) variável tipo de oração matriz.

Como dizem Guy e Zilles (2007, p. 185) “parar depois da primeira rodada, porque o grupo não foi selecionado como significativo, implicaria perder uma descoberta muito interessante”. A fim de entendermos o motivo de nenhuma variável social ter sido selecionada, à semelhança de Pimpão (2012), analisamos o uso do modo subjuntivo por informante e notamos que a realização mais produtiva desse modo verbal estava na fala de (M. J. P. S.)⁶. Realizamos, então, uma segunda rodada, e, excluindo essa informante, a variável nível de escolaridade foi selecionada.

Na nossa amostra tivemos um total de 87 ocorrências com os

6 A informante é mulher, pertence à faixa etária II, com grau de escolaridade - 3ª série. A informante realizou um total de 15 ocorrências com o uso da forma subjuntiva.

seguintes percentuais discriminados na tabela 1, a seguir:

Formas
Subjuntivo
54 (62%)
Indicativo
33 (38%)
Total 87

Tabela 1: Variação do subjuntivo em orações completivas

Os resultados dessa pesquisa mostram que, de um total de 87 (oitenta e sete) ocorrências detectadas no *Corpus* PPVC em que se prescreve o uso do modo subjuntivo, registram-se 54 (cinquenta e quatro) ocorrências de formas do subjuntivo em contexto de subjuntivo perfazendo um total de 62% e 38% na forma indicativa em contexto de subjuntivo. Vejamos o seguinte excerto de fala:

(1) Ele disse: “[...] eles não quê0 que eu BANHE aqui no colo. Qué0 que eu VÔ...VÔ pá casa de seu Hercilo ou pá casa de Amorim”. (E. L. C.)

Observamos, nesse excerto de fala, o uso da forma subjuntiva na primeira estrutura de complementação o que indica, no valor desse modo, incerteza do fato expresso segundo prescreve a gramática normativa. No entanto, na segunda oração subordinada, tem-se outra forma - o indicativo - que constitui uma espécie de estratificação do subjuntivo, em termos funcionalistas ou de variação do modo subjuntivo, em termos da sociolinguística. O que podemos observar, nessa amostra de fala, é que, na segunda oração completiva, o uso do modo indicativo não revela um fato real, conforme prescrito tradicionalmente, mas mantém o valor nocional de incerteza mesmo sem o uso da forma subjuntiva.

Um ponto pertinente discutido na teoria funcionalista e na teoria sociolinguística que nos ajuda a entender esse processo de estratificação/variação do modo subjuntivo está atrelado ao reconhecimento de que existem forças internas e externas à língua, fazendo com que a língua passe por um processo de variação/mudança constante no sistema linguístico.

Evidenciamos que a forma subjuntiva ainda é a mais frequente e a mais comum no *Corpus* PPVV, perfazendo um total de 62% quando comparada com sua forma variante (38%). Segundo a visão givoniana, uma forma quando muito frequente mostra-se inexpressiva no discurso fazendo com que o falante busque outras maneiras para se expressar. Seguindo as básicas lições funcionalistas, aprendemos que essas diferentes

formas linguísticas resultam de fatores motivacionais de uso que estão atreladas às necessidades de comunicação.

Esses fenômenos linguísticos que surgem nos contextos reais de comunicação podem passar pelo processo de gramaticalização. No caso do subjuntivo, esse processo pode ser posto da seguinte maneira: o uso frequente e gradual de formas do indicativo em contexto de subjuntivo, com o tempo, adquire função gramatical.

Sendo assim, emparelhamos essa discussão com a noção de marcação como um condicionador do uso variável do subjuntivo já que esse princípio, entre outros subprincípios, tem uma relação com a questão da frequência de uso de uma dada forma.

No tratamento variável do subjuntivo, no qual ocorre a alternância das formas indicativas e das formas subjuntivas, este modo verbal se constitui o modo não marcado em nossa amostra de análise. Dito isto, podemos afirmar que o uso do modo subjuntivo no *Corpus* PPVC, quando analisado ao lado da sua forma variante, apresenta as seguintes características: não marcado, pois apresenta um contexto de ocorrência maior (62% – sessenta e dois), com menos complexidade estrutural e menos complexidade cognitiva. Salientamos aqui, que, segundo a visão givoniana, uma mesma estrutura pode apresentar-se marcada em um contexto e não marcada em outro, porque esse processo deve ser explicado baseado em fatores comunicativos, socioculturais e cognitivos.

O modo subjuntivo, por se constituir a forma não marcada, pode, consoante a visão givoniana, sofrer erosão de uma maneira mais fácil. É necessário frisar que a emergência da nova forma – o indicativo em contexto de subjuntivo – não acarreta, necessariamente, o desaparecimento da forma mais antiga – modo subjuntivo – e, então, neste momento, tomamos a posição de acionar três dos cinco princípios estabelecidos por Hopper (1991) para entendermos os estágios e graus de gramaticalização pelos quais o subjuntivo pode passar: estratificação, divergência e persistência.

Para Hopper (1991), o princípio da estratificação em relação ao nosso fenômeno linguístico, ocorre da seguinte maneira: dentro de um mesmo domínio funcional, a forma indicativa surge como uma nova camada que marca a função que é exercida pela forma mais velha – a forma subjuntiva. Ou, em uma linguagem da teoria da sociolinguística: as formas variantes do modo subjuntivo podem coexistir, permanecer com funções semelhantes como podem ser evidenciados nos seguintes frag-

mentos de fala:

(2) [...] aí ele falou bem assim: Tu quer [nem] **que** eu **VÁ** arrumar pra tu?
[...] (E. S. P.)

(3) [...] ele falou assim: “Quer **que** eu **VÔ** com você?” (E. F. O.)

O verbo *ir* em (3) mantém o mesmo valor nocional de incerteza do fragmento de fala em (2) mesmo com o emprego da forma indicativa *vou*. Essa forma variante do verbo *ir* (**vô**) pode passar pelo processo de gramaticalização, mas a sua forma mais antiga (**vá**) pode se manter como um item autônomo, processo conhecido como divergência. E, se o valor de subjuntivo permanece, mesmo que, no processo de alternância, a forma utilizada seja a forma indicativa, Hopper (1991) categoriza esse processo como princípio da persistência.

Sabemos que essa variação/estratificação ocorre porque o contexto comunicativo pressiona o sistema linguístico em virtude de uma necessidade de uso. Consequentemente, isso gera uma contínua remodelação ou reorganização das estruturas linguísticas e esses princípios estabelecidos por Hopper (1991) vêm trazer à luz a visão da gramática emergente, esclarecendo, assim, como esses processos e estágios da gramaticalização podem ser compreendidos. Prosseguindo nesse diálogo a fim de entendermos esse processo de variação/estratificação no uso do modo subjuntivo no *Corpus* PPVC, apresentamos, na próxima subseção, alguns resultados de análise a partir da seleção das variáveis linguísticas e extralinguísticas.

5.1. Resultados das variáveis linguísticas

A variável tipo de oração matriz, a variável estrutura da assertividade da oração e a variável nível de escolaridade foram selecionadas pelo programa GoldVarb.

5.1.1. Resultado da variável tipo da oração matriz

A nossa hipótese seria a de que o valor semântico da oração matriz exerceria uma força entre a integração das cláusulas, isto é, o verbo da oração matriz condicionaria a seleção do modo verbal na estrutura de complementação. O resultado probabilístico desse grupo de fator está discriminado na tabela 2:

Tipo de verbo na matriz	Subjuntivo			Indicativo		
	Nº	%	P.R	Nº	%	PR
Volitivo	32	65	.562	17	35	.438
Existencial	2	67	.514	1	33	.486
Outros	2	67	.514	1	33	.486
Cognitivo	9	39	.367	14	61	.633
Total	45			33		
Significância 0.008	Input	0.613				

Tabela 2:

Atuação da variável tipo de verbo da oração matriz na variação do subjuntivo

Os nossos dados evidenciam que o uso do subjuntivo é favorecido sob o escopo de verbos volitivos com percentual de 65% e peso relativo de .562. Esses verbos se mostraram os mais produtivos na amostra analisada com um total de 49 ocorrências. Os verbos existenciais com um total de 2/3 apresentam um percentual de 67% e peso relativo de .514 seguidos de 2/3 de outros verbos (ser, ir), também, com percentual de 67% e peso relativo de .514. O uso do subjuntivo é desfavorecido sob escopo dos verbos cognitivos com percentual de 39% e peso relativo de .367.

Alguns trabalhos da literatura linguística também evidenciaram essa tendência do subjuntivo ser favorecido sob o escopo de verbos volitivos: Meira (2006) – 43%; Carvalho (2007) – 95%, P.R .98 e Pimpão (2012) – 95%, P.R .896. O trabalho de Vieira (2007), desenvolvido na cidade de Natal registra, também, que o subjuntivo é favorecido sob o escopo de verbos volitivos (41%) apresentando o maior índice nessa categoria em relação aos verbos emotivos (9,6%), de opinião (24,1%) e outros verbos (25,3%) em orações completivas introduzidas por *que*.

O resultado demonstrado pelo grupo de fator tipo de verbo na matriz atesta a nossa hipótese de que o valor semântico do verbo da matriz exerce influência na seleção do modo verbal na oração completiva. Dando sequência à análise dos dados, na próxima subseção, analisaremos a variação do modo subjuntivo no grupo de fator estrutura da assertividade da oração.

5.1.2. Resultado da variável estrutura da assertividade da oração

Tínhamos, como hipótese norteadora, a ideia de que o escopo da negação favoreceria o emprego do subjuntivo na estrutura de complementação. Os resultados evidenciados, na tabela 3, contudo, conduzem-

nos a outra direção.

FATORES	MODO VERBAL					
	S			I		
	subjuntivo		.R	indicativo		.R
	Nº	%		Nº	%	
Afirmção na matriz e na ora- ção completiva	9	71	.565	20	29	435
Negação na matriz e afirmação na completiva		38	.277	62	71	723
Afirmção com negação na oração completiva	4	29	.185	5	30	815
Total						
Significância Input	0.008					
	0.613					

Tabela 3:

Atuação da variável estrutura da assertividade da oração na variação do subjuntivo

Os nossos dados revelam que as cláusulas que tinham o operador de negação desfavoreciam o uso do subjuntivo. Vejamos os resultados: o fator “Negação na matriz e afirmação na completiva” desfavoreceu o uso do subjuntivo com o percentual de 38% e peso relativo de .277. O fator “Afirmção com negação na oração completiva” mostrou-se com o percentual de 29% e peso relativo de .185, também, desfavorecendo o uso desse modo verbal.

Em relação às asserções afirmativas, o percentual de 71% e peso relativo de .565 favoreceu o uso do subjuntivo. Com isso, concluímos que o escopo da negação não exerce influência no condicionamento de uso do subjuntivo no *Corpus* PPVC. Esses dados se contrapõem aos resultados encontrados por Carvalho (2007) que, ao analisar a variação do subjuntivo em função do tempo presente, atestou que as asserções negadas favoreceram o uso de formas do subjuntivo com os seguintes resultados: (i) negação na matriz/afirmação na encaixada com o percentual de 69% e peso relativo de .99; (ii) negação na matriz/negação na encaixada com 75% e peso relativo de .96 e (iii) afirmação na matriz/negação na encaixada com 26% e peso relativo de .73.

À semelhança dos resultados apresentados por Carvalho (2007), Pimpão (2012) comprovou que o escopo de negação, em qualquer tipo de oração, favorece o uso do presente do subjuntivo. Vejamos os resultados apresentados pela autora: (i) NEG + AF – com 69% e peso relativo de .755; (ii) (não) que (não) teve o uso categórico de formas do subjuntivo; (iii) não (é) (por) que (não) - com 50% e peso relativo de .562 e (iv) AF+

NEG/NEG+NEG – com 50% e peso relativo de .490.

Também Meira (2006), ao analisar o uso do subjuntivo em contexto de completiva, constatou que as asserções quando negadas, favoreciam o uso do subjuntivo com índice de 33% em relação ao percentual das asserções afirmativas (25%).

O fato do escopo da negação nas cláusulas não favorecer o uso do subjuntivo nas estruturas de complementação nos levou a retomar os dados para observar se tinham forças atuando conjuntamente para que as orações afirmativas fossem *locus propício* para o uso do subjuntivo.

Descobrimos que dos 49 dados de uso do subjuntivo em contexto de subjuntivo no *fator afirmação na matriz e na oração completiva* (Cf. tabela 3), 28 são construções com o verbo volitivo na oração matriz o que equivale a 57% de uso da forma padrão. Ao tratarmos do grupo de fator *tipo de verbo na oração matriz* (Cf. tabela 2), vimos que os verbos volitivos favorecem o uso do subjuntivo. Mediante isso, podemos afirmar que há uma inter-relação entre as asserções afirmativas e o tipo de verbo da matriz, que exerce, dessa forma, influência na seleção do modo verbal nas orações encaixadas.

5.2. Resultados das variáveis extralinguísticas

Nesta subseção, apresentamos os resultados da análise dos dados levando em consideração as variáveis extralinguísticas gênero/sexo, faixa etária e nível de escolaridade na rodada geral dos dados.

Apesar de somente a variável nível de escolaridade ter sido selecionada, tomamos o posicionamento de apresentar, também, os resultados percentuais e probabilísticos das variáveis sociais que não foram selecionadas pelo programa GoldVarb, porque como bem expressam Guy e Zilles (2007)

a abordagem que o pesquisador deve adotar em relação às questões de significância não é mecânica, jogando automaticamente no lixo os resultados não significativos e falando somente dos significativos; ao contrário, o pesquisador deve avaliar inteligentemente os resultados, e apresentá-los de maneira a fornecer o máximo de informação e iluminar mais o fenômeno. (GUY & ZILLES, 2007, p. 215)

Diante do exposto, optamos em trabalhar com todas as variáveis sociais. Na próxima subseção, analisamos os resultados da variável gênero/sexo.

5.2.1. Resultado da variável gênero/sexo em contexto de completiva

Os resultados da atuação da variável gênero/sexo estão evidenciados na tabela 4, abaixo.

MODO VERBAL	GÊNERO/ SEXO					
	Feminino			Masculino		
	Nº	%	P.R	Nº	%	P.R
Subjuntivo	26	61	.577	13	57	.359
Indicativo	17	39	.423	10	43	.641
Total	43			23		

Tabela 4: A atuação da variável gênero/sexo na variação do subjuntivo

Em termos percentuais, embora os dados revelem pouca diferença no uso da variante prestigiada entre a fala das mulheres e dos homens, podemos observar uma tendência do sexo/gênero feminino em utilizar mais a forma padrão com o percentual de 61% enquanto o sexo/gênero masculino tem uma produtividade de 57%.

Em termos probabilísticos, o peso relativo de .577 indica que o fator gênero/sexo feminino favorece o uso do subjuntivo comparado ao peso relativo de .359 referente ao gênero/sexo masculino.

Com isso, concluímos que, na comunidade de fala de Vitória da Conquista, a forma do subjuntivo mostrou-se mais recorrente entre falantes do gênero/sexo feminino do que entre os falantes do gênero/sexo masculino em contexto de completiva. Resultado que ratifica os princípios da Sociolinguística, nos quais a mulher possui uma tendência maior, obviamente, a depender do contexto, a apresentar mais cuidado na linguagem e a primar por usos de prestígio.

Na próxima subseção, analisaremos os resultados obtidos da variação do subjuntivo em relação à variável faixa etária.

5.2.2. Resultado da variável faixa etária em contexto de completiva

Como assinalamos na seção 4, esperávamos que o grupo etário mais jovem realizasse com maior frequência a forma do indicativo, corroborando, assim, para testarmos a hipótese levantada de que a variação do subjuntivo sinaliza uma mudança em progresso no *Corpus* PPVC. No entanto, os resultados a seguir não atestam a nossa hipótese.

MODO VERBAL	FAIXA ETÁRIA								
	Faixa I (15 a 35)			Faixa II (36-70)			Faixa etária III (+de 70)		
	Nº	%	P.R	Nº	%	P.R	Nº	%	P.R
0.013	Subjuntivo 10	59	.509	1	5	594	18	6	445
	Indicativo 7						14		
	Total 17	41		7		32		445	
	Significância	.491			5	406	4		555
		<i>in</i> <i>put</i> 0.531							

Tabela 5: Atuação da variável *faixa etária* na variação do subjuntivo

Analisando os resultados da tabela 5, referentes ao comportamento variável do subjuntivo entre os falantes da comunidade conquistense considerando a faixa etária, observamos que os maiores índices da forma inovadora se concentram na fala dos mais jovens (41%) e na fala dos mais velhos (44%). Isso somado ao fato da maior produtividade do subjuntivo se encontrar na Faixa intermediária (65% e P.R .594) sinaliza uma variação estável.

Diante desses resultados visualizados na tabela, podemos inferir que o fato de a faixa intermediária realizar em maior índice a forma de prestígio (65%) tem relação com às pressões sociais sofridas pelo indivíduo quando ele é inserido no mercado de trabalho, levando-o, dessa forma, ao uso da forma considerada de prestígio. Ao sair do mercado de trabalho, não mais sob pressões, o indivíduo deixa de monitorar seu comportamento linguístico fazendo com que entre em uma zona proximal de uso de variantes linguísticas de quando era jovem (LUCCHESI, 2012), justificando assim, os maiores índices do uso do indicativo em contexto de subjuntivo nas faixas I e III (respectivamente 41% e 44%). Na próxima subseção, daremos sequência à análise da variação do subjuntivo considerando a variável extralinguística nível de escolaridade.

5.2.3. Resultado da variável nível de escolaridade

O universo escolar tem o papel de preservar a língua padrão, por isso acreditamos que o indivíduo que teve contato com algum nível de instrução tenha uma tendência a utilizar mais a forma de prestígio. O resultado para esse grupo de fator está distribuído na tabela 6, abaixo.

Os nossos dados evidenciam que os informantes que tiveram até cinco anos de escolarização são os que mais utilizaram a forma padrão

com o percentual de 61% e peso relativo de .573. Com esses resultados, nossa hipótese de que os falantes que foram inseridos no universo escolar e tiveram contato com a aprendizagem formal, ainda que precária, produziram em maior índice enunciados utilizando formas do subjuntivo foi atestada.

MODO VERBAL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE					
	Até 5 anos de escolarização			Sem escolaridade		
	Nº	%	P.R	Nº	%	P.R
Subjuntivo	28	61	.573	11	55	.336
Indicativo	18	39	.427	9	45	.664
Total	46			20		
Significância 0.001	input 0.528					

Tabela 6: Atuação da variável nível de escolaridade na variação do subjuntivo

Já os falantes sem escolaridade são os que menos utilizaram a forma padrão com o percentual de 55% e peso relativo (.336), indicando que esse fator desfavorece o uso desse modo verbal.

6. Considerações finais

Os dados de nossa pesquisa revelam que o subjuntivo é condicionado pelo valor semântico do verbo da oração matriz que exerce uma força de integração entre as cláusulas – principal e subordinada, constituindo, dessa forma, como uma força propulsora para a seleção do modo verbal na encaixada.

O escopo da negação nas asserções não é um fator que favorece o subjuntivo na completiva na amostra analisada, mas a maior produtividade desse modo verbal se encontra nas asserções afirmativas como ambiente favorecedor das formas subjuntivas.

Em consenso com a análise da variável gênero/sexo, os resultados do nosso estudo mostram que as mulheres tendem a fazer mais uso da forma de prestígio do que os homens. Esse fato tem uma relação com a inserção da mulher no mercado de trabalho que resulta no contato com diversos grupos sociais, influenciando, dessa forma, no seu comportamento linguístico.

Os nossos dados também revelam que a forma de prestígio se concentrou na faixa intermediária (adultos) e que a forma estigmatizada foi mais usada pelos jovens e idosos, sinalizando, dessa forma, uma variação estável.

Em relação à variável escolaridade, podemos depreender correlações significativas. Vimos que o acesso ao mundo letrado, ainda que precário, foi um fator que condicionou o uso do subjuntivo. A nossa pesquisa aponta que esse foi o elemento favorecedor para a aplicação da regra desse modo verbal na comunidade de fala de Vitória da Conquista. Fato que poderá ser melhor evidenciado em pesquisa futura no *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus PCVC*).

O presente estudo revela, ainda, que o subjuntivo se mostrou como uma forma não marcada o que provoca uma cristalização dessa forma linguística fazendo com que, na interação do processo comunicativo, por razões motivacionais, o falante prefira utilizar a forma indicativa em alguns contextos, gerando uma variação/estratificação e, conseqüentemente, levando a um processo de gramaticalização desse modo verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Hebe Macedo de. *A alternância indicativo/subjuntivo nas orações substantivas em função dos tempos verbais presente e imperfeito na língua falada do Cariri*. 2007. Tese (de Doutorado). – UFCE, Fortaleza.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Eduardo Mário (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIVÓN, Talmy. *Syntax a functional: typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

_____. *Syntax: an introduction*, vol. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

_____. *Compreendendo a gramática*. Natal: Edufrn, 2011.

GUY, Gregory R; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

HOPPER, Paul J. On some principles of grammaticization. In: TRAU-GOTT, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd. (Eds.). *Approaches to Grammaticalization: Focus on Theoretical and Methodological Issues*. v. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 17-35.

KURY, Adriano da Gama. *Pequena gramática: para a explicação da nova nomenclatura gramatical*. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Agir, 1964.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Joana Angélica Santos. *O presente do subjuntivo na fala de Salvador: um estudo variacionista*. 2012. Dissertação (Mestrado). – UFMG, Belo Horizonte.

LUCCHESI, Dante. A teoria da variação linguística: um balanço crítico. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 41, n. 2, p. 793-805, maio-ago. 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, Vivian. *O uso do subjuntivo em orações relativas e completivas no português afro-brasileiro*. 2006. Dissertação (Mestrado em linguística). – UFBA, Salvador.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Uma história de delimitações teóricas: 30 anos de semântica no Brasil. *D.E.L.T.A.* vol. 15, n. especial, São Paulo, 1999.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo Ática, 1998.

PIMPÃO, Tatiana Schwochow. *Uso variável do presente do presente no modo subjuntivo: uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX*. 2012. Tese (doutorado). – UFSC, Florianópolis.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de e, aí, daí, e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo funcionalista*. 2003. Tese (doutorado). – UFSC, Florianópolis.

VIEIRA, Marta Mara Munguba. *Alternância no uso dos modos indicativo e subjuntivo em orações subordinadas substantivas: uma comparação entre o português do Brasil e o francês do Canadá*. 2007. Dissertação (Mestrado). – UFRN, Natal.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; Herzog, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

A FORMAÇÃO DA VOZ PASSIVA SINTÉTICA: UM PROCESSO DE INACUSATIVIZAÇÃO VERBAL

Érica Portas do Nascimento (UERJ)

portasrj@hotmail.com

Isabela Canossa (UERJ)

RESUMO

Este trabalho, a partir de uma descrição minuciosa do processo de transformação das vozes verbais, pretende mostrar que o clítico –se, nos verbos transitivos que selecionam argumento externo e argumento interno direto, é responsável pela inacusativização verbal tanto no caso da voz média como no da voz passiva sintética. Portanto, o sujeito do verbo, nesses e em outros processos morfossintáticos de inacusativização verbal citados nesta pesquisa, é explícito. Dessa maneira, almeja-se comprovar que, estruturalmente, não há nenhum tipo de identidade entre as construções passivas sintéticas e as construções indeterminadoras do sujeito.

Palavras-chave: Voz passiva. Voz média. Inacusatividade. Sujeito indeterminado.

1. Introdução

Este trabalho parte da hipótese de que o falante, ao construir frases como “Vende-se casas”, “Come-se peixes” e “Precisa-se de costureiras”, tem a intencionalidade de omitir o executor/cumpridor da ação verbal e que, devido à omissão do agente da ação verbal e a essas construções passarem a ser usadas, dessa forma, nos mesmo contextos discursivos, elas são semelhantes no plano semântico-discursivo; todavia, não o são no plano estrutural, uma vez que a passiva sintética é um processo morfossintático de inacusativização verbal, enquanto a indeterminação do sujeito não o é.

Nos dois primeiros casos, os sintagmas “casas” e “peixes” exercem a função gramatical de sujeito verbal, haja vista que, nas duas construções, a realização do morfema “se” absorve o papel temático externo e faz verbo perder propriedade de caracterizar o objeto interno direto com o caso acusativo. Fica, então, claro que o sujeito das orações “vende-se casas” e “come-se peixes” não é indeterminado; logo, deve ser feita a concordância verbal nessas construções, pois, nesses casos, indetermina-se o agente verbal e não o sujeito dessas orações.

Em “precisa-se de costureiras”, o clítico “se”, como nas duas primeiras orações, absorve o papel temático externo, mas o verbo não perde a capacidade de validar casualmente o argumento interno indireto; assim, não há sintagma para ocupar a função de sujeito; dessarte, nesse caso e

em todos em que o verbo transitivo não seleccione argumento externo e argumento interno direto, há a indeterminação do agente verbal e do sujeito.

Assim, pretende-se mostrar que, em virtude das confusões entre planos de análises, as quais têm trazido prejuízo tanto à pesquisa quanto ao ensino da língua materna, alguns estudiosos defendem uma identidade estrutural entre essas construções.

No livro *Doa-se lindos filhotes de poodles*, de Maria Marta Scherre, essas confusões são claras, já que a autora, pelo viés da pragmática e da semântica, defende como gramaticalmente corretas estruturas do tipo “vende-se casas”, ou seja, fundamenta-se na pragmática e na semântica para dar o aval gramatical.

Portanto, esta pesquisa, cuja defesa é a ideia de que estruturas passivas sintéticas e estruturas com sujeito indeterminado pelo clítico “se” são estruturalmente diferentes, pretende mostrar como, no plano estrutural, essas construções se divergem.

Para tanto, este artigo se dividirá em quatro capítulos: O que são verbos inacusativos?; Processos morfossintáticos responsáveis pela inacusativização verbal; O falante escolarizado e a falta de concordância verbal na voz passiva sintética; Doam-se lindos filhotes de poodles.

No primeiro capítulo, discorrer-se-á sobre as características dos verbos inacusativos. No segundo, análises serão feitas para demonstrar que o fenômeno das vozes verbais é um fenômeno morfossintático e comprovar que o clítico “se”, diante de verbos com objeto interno direto, jamais indeterminaria o sujeito, uma vez que o “se” elimina o traço acusativo do verbo, pelo processo da saturação, e, dessa maneira, “obriga” o argumento interno direto a exercer função gramatical de sujeito. Assim, o clítico não poderia ser indeterminador do sujeito em nenhuma das vozes analisadas, uma vez que, como se observará em todas as construções investigadas, a inacusativização é um processo aplicado a todos os verbos que selecionam argumento externo e interno direto. No terceiro capítulo, demonstrar-se-á que a falta de concordância, por falantes escolarizados, em construções passivas sintéticas é ratificada por gramáticas normativas e descritivas, cujas confusões entre planos de análise acerca do conceito de sujeito contribuem para que aqueles falantes não estabeleçam concordância entre o sujeito e o verbo no caso da voz passiva sintética. Por fim, discutir-se-ão as afirmações de Maria Marta Scherre a respeito da consideração da autora de que, em construções como “doa-se filhotes de po-

odle”, o sujeito seria indeterminado.

2. O que são verbos inacusativos?

Os verbos tradicionalmente denominados intransitivos se dividem em duas subclasses: a subclasse dos verbos inergativos e a dos verbos inacusativos.

Sabendo que os verbos intransitivos selecionam apenas um argumento, cuja função gramatical é a de sujeito da oração, a distinção entre essas subclasses se dá pelo tipo de argumento selecionado. Assim, os inergativos ou verdadeiros intransitivos selecionam um argumento externo para a função gramatical de sujeito, já os verbos inacusativos, também chamados ergativos, selecionam um argumento interno para a posição gramatical de sujeito, ou seja, esses verbos não conferem caso acusativo ao seu argumento interno direto e nem papel temático externo à função gramatical de sujeito. Dessa forma, enquanto o argumento dos verbos inergativos possui propriedades prototípicas de sujeito, o dos inacusativos, tanto propriedades prototípicas de sujeito como de objeto direto.

Constata-se que a não atribuição de caso acusativo ao argumento interno direto e a não atribuição de papel temático externo à posição de sujeito podem ser consequência das peculiaridades do verbo inacusativo, como em “o menino nasceu”, “a moça chegou”, ou podem ser resultado de processos morfossintáticos que inacusativizam verbos transitivos que selecionam argumento externo e argumento interno direto, como em “a menina foi vista em um bar”, “viu-se a menina”, “o navio afundou”, “sua voz se ouve”.

3. Processos morfossintáticos responsáveis pela inacusativização verbal

Os processos morfossintáticos responsáveis pela inacusativização verbal seriam: (1) a transformação da voz ativa na voz média clítica em cuja construção ocorre apenas, na posição gramatical de sujeito, o argumento nominal com papel temático interno; (2) a transformação da voz ativa na voz média não clítica ergativa, tomando por base Said Ali, o qual considera a variação inacusativa de verbos causativos um processo de diátese verbal; (3) a transformação da voz ativa na voz passiva analítica e na passiva sintética.

Representação por Said Ali das variantes inacusativas dos verbos causativos:

Nas frases seguintes e em outras do mesmo gênero, em que o verbo, tomado na acepção própria, tem para sujeito um nome de cousa, a voz medial significa que a ação se executa por si mesma no objeto de que se fala.

O prédio incendiou-se, a vida extinguiu-se, a luz apagou-se, a água congelou-se, gelo derreteu-se, o leite estragou-se, a árvore desfolhou-se, o véu rasgou-se, o vestido descoseu-se, a nuvem desfez-se, a parede fendeu-se, a epidemia alastrou-se, a tábua despregou-se. (SAID ALI, 1964, p. 179)

A restrição das construções das mediais responsáveis pelo processo da inacusativização verbal se dá pelo fato de haver a forma medial cuja construção não seleciona por sujeito gramatical um argumento interno. Nessa forma, o clítico “se” gera uma reflexividade, cujo efeito o qual o sujeito, como agente, produz em outros indivíduos se produz nele mesmo:

- a) As crianças se divertiram na rua;
- b) Murilo se embaraçou nas próprias palavras,
- c) O tornado se desfez rapidamente.

A essa chamaremos, neste trabalho, voz média reflexiva e à voz média que seleciona como sujeito argumento interno, apenas voz média clítica por considerarmos, conforme Azeredo, a voz reflexiva uma variante da voz média.

Os processos morfossintáticos responsáveis pela inacusativização partilham de propriedades que os identificam: o argumento interno exerce a função gramatical de sujeito, o qual não recebe papel temático externo, é substituível pela forma nominativa do pronome pessoal e estabelece concordância com o verbo da sentença.

Contudo, no caso da voz média clítica, da não clítica ergativa e da passiva sintética, as identificações se acentuam pelo fato de o papel temático externo não poder ser representado por constituinte argumental introduzido pela preposição “por”.

Todavia, como há de se ver, também partilham de diferenças que as identificam como medial e passiva.

3.1. Voz média clítica e voz média não clítica ergativa

A diátese média é, formalmente, marcada pelo uso do morfema medial “se”. Contudo, nos casos de dupla predicção, a operação de redução lexical, que extingui o papel temático externo, não é marcada pelo morfema “se”; mesmo assim, o verbo perde a capacidade de validar casualmente o seu argumento interno direto, fazendo-o aderir ao caso nominativo. Pode-se, então, observar que, nos casos da voz média não clítica ergativa, cujo sujeito é, predominantemente, anteposto e paciente, a marcação morfológica se faz redundante, haja vista que a mudança de voz já seria marcada pela mudança da transitividade verbal:

- a) A manteiga derreteu-se/ A manteiga derreteu;
- b) O copo quebrou-se/ O copo quebrou;
- c) A porta abriu-se/ A porta abriu.

Representam a descrição das características do sujeito após a mudança de estado:

- a) A manteiga ficou/está derretida;
- b) O copo ficou/está quebrado;
- c) A porta ficou/está aberta.

Said Ali afirma que, nessas frases, os verbos na forma medial denotam atos espontâneos, sem agente ou causa aparente.

Contudo, há as construções médias, em que a grande parte dos verbos exige o morfema medial “se”:

- a) A tua letra lê-se bem.

A tua letra é legível.

A tua letra pode ser lida

- b) As roupas lavam-se.

As roupas são laváveis.

As roupas podem ser lavadas.

Nessas estruturas, a semelhança com a passiva sintética se faz nítida, todavia há propriedades que as distinguem da passiva com –se:

As médias clíticas são interpretadas como descrições de propriedades caracterizadoras do sujeito, inclusive, em alguns casos, torna-se necessária a presença de advérbios, responsáveis pela genericidade dos sentidos, para que a frase tenha sentido:

a) *A tua letra lê-se.

Segundo Mira Mateus, a interpretação estativa, a qual é característica da voz medial, explica a ocorrência típica dos verbos nos tempos imperfectivos como o presente e o imperfeito do indicativo.

Na voz média clítica, como na média clítica não ergativa, a função gramatical de sujeito se apresentaria, prototipicamente, em posição pré-verbal.

Assim, poder-se-ia concluir que as passivas sintéticas apresentariam o sujeito anteposto ao verbo se essa construção ocorresse com verbo no perfectivo:

a) Os artigos publicaram-se no último número da revista.

b) O canivete usou-se para cortar o pão.

Caso contrário, dar-se-ia outro sentido à estrutura.

Todavia, em relação a ambas as vozes, há casos em que apenas o contexto pode dizer se estamos diante de uma voz medial clítica ou uma voz passiva sintética:

a) Futebol não se discute / futebol é indiscutível. (Voz média)

b) Não se discute futebol / futebol é indiscutível. (Voz média)

c) A cada um minuto, 4 coisas vendem / a cada um minuto, 4 coisas são vendidas. (Voz passiva sintética)

Segundo Mira Mateus, na voz média clítica, não haveria a redução do papel temático do agente, mas sim, como na voz passiva sintética, a sua saturação pelo “se”, o qual passaria a desempenhar o papel temático externo. O que impediria a posição de especificador do verbo de ser ocupada por um argumento.

Esse artigo cogitou que aceitar a saturação do papel temático externo na voz média clítica seria conceber a mudança do significado característico dessa voz, a descrição das características do argumento interno, contudo, caso se coloque um adjunto verbal de modo como “com

cuidado”, notar-se-á a existência de um agente implícito, o que nos leva ao entendimento de que houve o processo de saturação.

a) Todos leem bem a sua letra.

A sua letra lê-se bem

A sua letra pode ser lida.

A sua letra é legível

Todos leem a sua letra com cuidado

A sua letra lê-se com cuidado.

b) Todos lavam este tecido.

Este tecido se lava.

Este tecido é lavável.

Este tecido pode ser lavado.

Todos lavam este tecido com cuidado.

Este tecido se lava com cuidado.

Nessa construção, alguns verbos, assim como vimos na passiva sintética, não exigem o morfema medial “se”. Mira Mateus diz que, nessas situações, há como em inglês uma morfologia média abstrata. Contudo, cremos que, no caso abaixo, haja, como nos casos das médias não clíticas ergativas, redução, já que, caso fosse inserido o adjunto verbal “com cuidado”, ter-se-ia um sentido diferente das médias clíticas.

a) Estas calças vestem bem.

Estas calças vestem com cuidado.

Com o clítico “se”, ter-se-ia a saturação, já que se notaria um agente implícito:

b) Estas calças se vestem com cuidado.

Assim, na passiva sintética “A cada um minuto 4 coisas vendem”, também ocorreria o processo lexical de redução.

3.2. Passiva analítica

As passivas analíticas se relacionam sistematicamente com as formas ativas correspondentes: o sintagma nominal que desempenha a função gramatical de sujeito na voz passiva exerce, na ativa, a função de objeto direto; o argumento introduzido pela preposição “por” na voz passiva exerce, na forma ativa, a função gramatical de sujeito da sentença; o verbo da voz ativa toma, na voz passiva, a morfologia participial e passa a ser acompanhado por uma forma do auxiliar “ser”.

Pode-se, então, concluir que, nessa construção, não ocorre qualquer operação lexical (redução ou saturação) sobre os papéis temáticos. Nessa estrutura, a forma participial do verbo perde a propriedade de caracterizar o objeto interno direto com o caso acusativo, levando-o a exercer a função gramatical de sujeito verbal:

a) Ana ofereceu livros à Carla.

Ana ofereceu-os à Carla.

b) Os livros foram oferecidos por Ana à Carla.

*Foram-nos oferecido por Ana à Carla.

3.3. Passiva sintética

Como ocorre nas passivas analíticas e nas vozes médias clíticas e não clíticas, o argumento interno direto passa, na voz passiva sintética, a desempenhar o papel gramatical de sujeito da sentença.

A construção passiva sintética corresponde à ativa da seguinte maneira: o sintagma nominal que, na voz passiva, desempenha a função gramatical de sujeito na exerce, na ativa, a função de objeto direto; o papel temático externo que, na forma ativa, é desempenhado pela função gramatical de sujeito da sentença é assimilado, na voz passiva, pelo clítico “se” – A representatividade do papel temático externo pelo clítico fica clara na impossibilidade da ocorrência do argumento introduzido pela preposição “por”.

Pode-se, então, concluir que, nessa construção, ocorre operação lexical sobre os papéis temáticos, a denominada saturação. Logo, nessa construção, o “se” recebe o papel temático externo – por isso, ocupa, conforme Mira Mateus, em uma representação sintática inicial, a posição de especificador do sintagma verbal – e, diante de um argumento direto

interno, esse clítico elimina o traço casual acusativo do verbo, forçando o objeto direto a exercer a função sintática de sujeito gramatical.

Portanto, se, na voz passiva analítica, a forma participial do verbo perde a propriedade de caracterizar o objeto interno direto com o caso acusativo, sendo responsável por levá-lo a exercer a função gramatical de sujeito verbal, o clítico “SE”, na passiva sintética, é responsável, por meio da saturação, por levar o argumento interno direto a deslocar-se para a função gramatical de sujeito da sentença, uma vez que ao verbo se nega caso acusativo, porquanto, pelo fato de o clítico assumir o papel temático externo, há a supressão do argumento externo, exigindo, assim, que o argumento interno direto assuma a função de sujeito verbal.

Observa-se que, tanto na passiva analítica quanto na passiva sintética, há a constância do papel temático entre o sintagma nominal que desempenha a função de sujeito na voz passiva e entre o sintagma que desempenha a função de argumento interno direto na voz ativa.

Diante das análises das vozes verbais exploradas aqui, deve-se, então, ficar claro que a indeterminação do sujeito pelo clítico “se” não se aplica a verbos transitivos diretos que selecionam argumento externo e interno direto, uma vez que, esses verbos admitem o processo da inacusativização, pelo qual o argumento interno passa a desempenhar a função gramatical de sujeito da sentença.

A partir de agora, far-se-á referência ao processo de saturação nos casos de indeterminação do sujeito; devendo ficar claro que, nesses casos, o clítico “se” pode receber tanto papel temático externo como papel temático interno, uma vez que, no caso de verbos inacusativos, o sujeito da sentença é um argumento interno.

A indeterminação do sujeito só pode ocorrer em verbos ergativos, em transitivos que selecionam argumento interno indireto e em inacusativos. Nos dois primeiros tipos verbais, o clítico “se”, pelo processo da saturação, recebe o papel temático externo, extinguindo o argumento externo:

a) Ela precisa de costureira.

Precisa-se de costureiras.

b) Maria vive bem.

Vive-se bem.

No último tipo verbal, o clítico “se” recebe o papel temático interno, extinguindo da oração o argumento interno que ocupa a função de sujeito da oração.

c) O funcionário chega cedo aqui.

Chega-se cedo aqui.

No entanto, os efeitos do processo de saturação se interrompem por aí, já que apenas o argumento interno direto pode aceder ao papel gramatical de sujeito da sentença, ou seja, nos casos daqueles verbos, a inacusativização é impossível.

4. Falantes escolarizados e a falta de concordância verbal na voz passiva sintética

A falta de concordância, por falantes escolarizados, em construções passivas sintéticas é ratificada por gramáticas normativas e descritivas, cujas confusões entre planos de análise acerca do conceito de sujeito contribuem para que aqueles falantes não estabeleçam concordância entre o sujeito e o verbo no caso da voz passiva sintética.

Pode-se dizer que confusões entre planos de análise tornaram areoso o campo de análise da estrutura da língua, porquanto, em certos compêndios de gramáticas normativas e de gramáticas descritivas, ora um termo é conceituado por sua característica formal/estrutural, ora por seu aspecto semântico/funcional ou, ainda, por seu aspecto discursivo.

Dessa forma, as diferentes abordagens devem ser comentadas não há por que as negar-, distinguidas e analisadas em componentes separados da gramática.

Assim, devido a essa não separação, o conceito de sujeito se incorporou de certa maleabilidade na teoria gramatical e, então, o falante escolarizado acaba deixando de estabelecer a concordância entre o verbo e o sujeito quando esse se põe ao SV em estruturas passivas sintéticas.

Em relação ao plano sintático, interessa-nos a definição de que o sujeito é representado pela morfologia verbal no monema número-pessoal e que essa manifestação se pode realizar para além do morfema verbal.

Dessa maneira, o sujeito representado pelo morfema número-pessoal é denominado gramatical e a expansão desse, encarnada pelo léxico, representa o sujeito lexical.

Conforme Alarco Llorach (*Apud* MARÇALO, 2007, p. 10), o sujeito lexical pode ocorrer ou não e concorda com o determinante de pessoa do sintagma verbal; já o sujeito gramatical é um determinante obrigatório do verbo.

Essa definição de sujeito – que é uma função sintática e, assim, deve ser analisado – é estritamente estrutural. E, dessa forma, deve ser feita para que não se incorra em contradições, pois nem sempre há correspondência entre as propriedades semânticas e sintáticas, assim como entre as propriedades discursivas e estruturais.

A partir da abordagem semântica, a função de sujeito é desempenhada por termo cujo referente, prototipicamente, é responsável pela ação designada pelo verbo. Portanto, por ser a agentividade propriedade mais comumente identificada, esse conceito semântico foi o mais disseminado, sem abordar outros significados.

Algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se *desconhecer quem executa a ação*, ou por não haver interesse no seu conhecimento... aparecem na terceira pessoa do singular, com o pronome se ou aparecem na terceira pessoa do plural.

Ex.: Reputavam-no o maior comilão da cidade.

Ainda se vivia no mundo de certezas.

(CUNHA & CINTRA, 2008, p. 142)

Muitas vezes não queremos ou não sabemos determinar com precisão o sujeito da oração. Temos certeza de que *a ação verbal foi praticada por um ser*, mas nem por isso desejamos ou podemos apontá-lo. Aparecem na terceira pessoa do singular acompanhado do se ou na terceira pessoa do plural sem referência a qualquer termo que lhe sirva de sujeito.

Ex.: Nunca me disseram isso.

Lê-se pouco entre nós.

(BECHARA, 2006, p. 34)

Observemos que as definições acima são de cunho estritamente semântico e, em momento algum, dá-se um conceito sintático ao sujeito nomeado de indefinido. Esses conceitos semânticos/funcionais induzem os alunos a conclusões, semanticamente, coerentes, porém consideradas do ponto de vista sintático – que em nenhum momento é mencionado

nessas definições- como inadequadas.

Dessa forma, o aluno equipara o sujeito ao agente que “não queremos ou não podemos apontar” e, assim, ao construir uma sentença na voz passiva sintética, não estabelece a concordância; contudo, estando o sujeito paciente anteposto, o aluno não deixa de fazer a concordância verbal, porquanto tem em mente que o sujeito sempre se antepõe ao verbo.

Em uma perspectiva discursiva, Eunice Pontes afirma que a concordância seria um traço secundário, já que antes se precisaria identificar o sujeito para que, depois, concordasse com o verbo, ou seja, ela seria apenas uma consequência.

Segundo Perini, a autora deve querer dizer que, durante o ato de fala, o falante primeiro identificaria o sujeito e, depois, efetuaria a concordância. Nesse caso, evidentemente a concordância seria resultado da escolha do sujeito. Contudo, ainda segundo o autor, dizer que a concordância é uma consequência da identificação prévia do sujeito não tem relevância dentro de um estudo gramatical, que, por definição, tem como objeto a competência e não o desempenho.

Em relação à abordagem discursiva, o sujeito é o ponto de partida da predicação, isto é, o sujeito é aquele ou aquilo de quem se declara algo.

“É o termo sobre o qual se faz uma declaração.”

(CUNHA, 2008, p. 136)

“É o termo que exprime o ser de quem se diz alguma coisa.”

(KURY, 1997, p. 21)

“Denota o ser a propósito do qual se declara alguma coisa.”

(SAID ALI, 1964, p. 125)

“É o termo da oração que indica o tópico da comunicação representado por pessoa ou coisa de que afirmamos ou negamos uma ação, uma qualidade.”

(BECHARA, 2006, p. 26)

“Ser de quem se diz alguma coisa.”

(LUFT, 2008, p. 45)

Esses autores, partindo de uma visão pragmaticista e discursiva, conceituam o que constituiria o sujeito psicológico e não gramatical. Todavia, como não há essa diferenciação nas gramáticas, o aluno, ao ser questionado sobre o sujeito verbal, toma-o como o tópico da sentença.

5. *Doam-se lindos filhotes de poodles*

Deve-se ficar claro que o papel da escola é contribuir para que o aluno se comunique nas diferentes situações comunicativas. Assim, como a gramática intuitiva já é internalizada, não há a necessidade de ensiná-la; dessa maneira, ao aluno se deve dar a oportunidade de ter acesso à gramática prescritiva, cujo conhecimento permitirá a ele se comunicar em uma situação formal culta.

Após investigar processos morfossintáticos de inacusativização do verbo e analisar a estruturação da voz passiva sintética, discutiremos a teoria de Maria Marta Scherre em relação a essas construções, as quais, para Scherre, não são formas passivas e sim ativas de indeterminação do sujeito.

Scherre, em “Doa-se lindos filhotes de poodles”, afirma que o aluno, a quem se pretende ensinar os tipos de sujeito, não entende a argumentação apresentada por seus professores com base nas gramáticas normativas.

Essa falta de entendimento apontada pela autora é perfeitamente explicável, uma vez que há uma confusão entre planos de análise na identificação do sujeito. E, assim, o aluno, que ora recebe um conceito semântico de sujeito, ora um conceito discursivo, vê-se tendo que aplicar um conceito sintático a fim de que a frase seja gramaticalmente correta - sem mesmo entender que a voz verbal é a forma sintática que atribui ao sujeito papéis semânticos.

Logicamente que, ao construir sentenças na voz passiva, assim como ao construir sentenças com o “se” indeterminador do sujeito, o falante deseja omitir o executor/cumpridor da ação verbal, situação que faz com que, pragmaticamente, haja identidade entre elas.

Constata-se que o clítico, nos dois casos, tem, por algum momento, funções idênticas: assimilar o papel temático daquele que ocupa a função gramatical de sujeito da sentença; dessa forma, o “se” extingue o argumento que ocupa a função de sujeito, o qual, sem papel temático, perde a sua função.

É visível, então, que, discursivamente, as estruturas analisadas se assemelham, visto que essas estruturas ocorrem com frequência em um mesmo gênero textual: aqueles em que a impessoalidade tem de se fazer presente. Assim, tanto a voz passiva sintética como a indeterminação do sujeito são instrumentos linguísticos que marcam a impessoalidade tex-

tual.

No entanto, pode-se ver que, estruturalmente, essas construções não são semelhantes: a voz passiva é um processo morfossintático responsável pela inacusativização verbal, isto é, nas passivas sintéticas, além do clítico “se” receber o papel temático externo, ele absorve o traço casual acusativo do verbo, obrigando o argumento interno direto a aderir ao caso nominativo.

A autora dá continuidade ao texto declarando que o não entendimento da argumentação apresentada pelas gramáticas normativas para dar conta da estrutura denominada passiva sintética não passa apenas pela inexistência de intuição a respeito da estrutura assim classificada, mas passa também pela inconsistência entre a argumentação desenvolvida e a concepção de predicação verbal das próprias gramáticas normativas.

Creemos que falte às gramáticas explicar que a voz passiva sintética e a voz analítica são processos de inacusativização verbal e falte, até mesmo, explicar sobre verbos ergativos e inacusativos. Contudo, a inexistência de concordância, na voz passiva sintética, entre o verbo e o sujeito lexical se dá pelo fato de o falante intuir que o sujeito se antepõe ao verbo e, como, prototipicamente, o sintagma nominal desempenhando o papel gramatical de sujeito ocupa essa posição pré-verbal, pode-se ver que o falante tem extrema dificuldade em reconhecer como sujeito o sintagma posposto ao verbo; contudo, se esse estiver anteposto ao verbo, o falante não titubeia em fazer a concordância: “Os artigos se publicaram na última edição”.

A autora continua o texto e afirma que, segundo as gramáticas normativas, com cujo conteúdo a respeito deste assunto essa pesquisa se identifica, o clítico “se” em estruturas com verbo intransitivo, como em “vive-se bem nesta terra”, ou com verbo transitivo indireto, como em “precisa-se de reforma agrária”, é índice de indeterminação de sujeito e que, em estruturas passivas, como em “jogam-se búzios”, é índice de apassivação e, assim, o termo que determina a concordância, “búzios”, é o sujeito passivo da construção: trata-se, diz a autora, da passiva sintética, segundo a tradição gramatical, correspondente à virtual passiva analítica “búzios são jogados”.

Então, Scherre declara que, tendo em vista a classificação contextual da transitividade verbal dada pela gramática normativa, o raciocínio acima não seria consistente: “Via raciocínio lógico, o verbo jogar, em jogam-se búzios, só pode ser classificado como transitivo direto por causa

do sintagma búzios na estrutura, assim como seria classificado como intransitivo em *joga-se muito nesta terra*". (SCHERRE, 2005, p. 83)

Vê-se como inconsistente o argumento da autora, uma vez que o clítico "se" possui a mesma função da morfologia passiva a qual se combina com o verbo para formar o particípio: absorver o caso acusativo, impedindo que o verbo valide casualmente o seu argumento interno direto. Essa absorção desencadeia um artifício de legitimação desse argumento como sujeito.

A diferença entre a voz passiva sintética e a voz analítica se dá pelo fato de, na primeira, o papel temático externo ser saturado pelo "se", não podendo, dessa maneira, ser representado por argumento introduzido pela preposição por.

Logicamente, o verbo transitivo indireto com clítico "se" continuará sendo transitivo indireto, uma vez que a inacusativização não pode ocorrer com verbos inergativos, inacusativos e verbos que selecionam argumentos internos preposicionados, pois o clítico "se", nesses casos, pelo processo da saturação, apenas recebe o papel temático interno –tratando-se de verbos inacusativos- ou papel temático externo, já que absorção de casos só ocorre com o caso acusativo.

Como se viu, o clítico "se", nas passivas sintéticas, além de receber, pelo fenômeno da saturação, o papel temático externo, absorve o traço casual acusativo do verbo, forçando o argumento interno a deslocar-se para aderir à função de sujeito. Assim, afirmamos que o fato de não haver correspondência intuitiva entre as estruturas analíticas e sintéticas não invalida o fato de a estrutura sintética ser um processo sintático que eleva o objeto direto ao nível de sujeito oracional mantendo o papel temático interno de modo sistemático com a ativa correspondente.

O problema é que autores se prendem apenas ao arenoso plano pragmático-semântico para analisar as estruturas linguísticas.

A relação semântico-discursiva entre as construções passivas sintéticas e as de sujeito indeterminado existe; contudo, se não conhecermos a formação estrutural delas, igualá-las-emos em todos os planos, o que seria um erro.

Said Ali, ao falar sobre a voz medial, diz que, nessas construções e em outras do mesmo gênero, o verbo, tomado na acepção própria, tem para sujeito um nome de coisa, aquela voz se executa por si mesma no objeto de que se fala:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O prédio incendiou-se, a vida extinguiu-se, a luz apagou-se, a água congelou-se, gelo derreteu-se, o leite estragou-se, a árvore desfolhou-se, o véu rasgou-se, o vestido descoçou-se, a nuvem desfez-se, a parede fendeu-se, a epidemia alastrou-se, a tábua despregou-se.

“É como se disséssemos ficou incendiado, ficou extinta, apagada, congelada etc.”

(SAID ALI, 1964, p. 179)

Nessas frases, conforme o autor, os verbos na voz medial denotam atos espontâneos, sem agente ou causa aparente. Assim, Said Ali afirma que a linguagem, aproveitando-se dessa facilidade, tornou o processo extensivo a casos de outras espécies e trata como se espontâneos fossem atos emanados de agente que não se quer ou não se sabe mencionar. Tal seria a origem de “vendem-se casas”, “alugam-se quartos”, “alarga-se a rua”, “desbarata-se a fortuna”.

O autor continua e diz que nesses casos, sendo latente a noção de sujeito humano, costuma-se colocar o substantivo no lugar que compete ao objeto direto, isto é, depois do verbo. E continua, afirmando que, algumas vezes, basta trocar a ordem das palavras para alterar o sentido, como em “estraga-se roupa” e “roupa estraga-se”.

E segue, dizendo que como se tem em mente o conceito de agêntem como agente, como sujeito psicológico, não se põe dúvida em dar ao substantivo caracteres próprios de objeto e se usa o pronome *se* até com verbos intransitivos:

1. Um pacto onde *se serve a Deus* he um deserto edificado (VIEIRA, *Serm. 5*, p. 538). Olhos com que *se vê a Deus* (*ib. 5*, p. 372). – *Louva-se a Deus* Termino (CASTILHO, *Fast. 1*, p. 149). – Por tudo isto *se admira a Vieira*; *a Bernardes admira-se e ama-se* (CASTILHO, *Excerptos de Bern. 2*, p. 285).

(SAID ALI, 1964, p. 179)

Said Ali mostra, perfeitamente, a construção a partir de uma visão pragmático-semântica, todavia não nega, ao estabelecer a concordância em “vendem-se casas”, “alugam-se quartos”, “alarga-se a rua”, “desbarata-se a fortuna”, o reconhecimento do processo estrutural da inacusativização.

Então, parece que o processo se estendeu a verbos que não aceitam a inacusativização, uma vez que, nesses casos, o “se” receberia o papel temático externo ou temático interno (em se tratando de verbos inacusativos); no entanto, a função se restringiria a isso, pois não seleciona-

ria, se houvesse, o argumento interno indireto como sujeito. Nos casos dos verbos transitivos que selecionam argumento externo e argumento interno direto, o “se”, além de saturar o papel temático externo, força o argumento interno a assumir a função gramatical de sujeito.

Observa-se que a criação das construções de sujeito indeterminado formadas por verbo na terceira pessoa do singular acompanhado da partícula “se” aproveitou parte do processo funcional da inacusativização: a saturação do papel temático do argumento externo ou do interno, responsável pela queda do argumento que desempenha esse papel, o que criou uma identidade semântico-pragmática entre a passiva sintética e essa construção com sujeito indeterminado.

Scherre finaliza o texto dizendo que Bagno, em *Língua de Eulália*, reservou um capítulo especial intitulado “aceita-se roupas novas” para as discussões sobre a passiva sintética, apresentando razões sintáticas, semânticas e pragmáticas para a sua reanálise como estrutura de indeterminação do sujeito.

Ao ler o capítulo, vê-se que Bagno afirma que o clítico “se” comporta-se como sujeito da oração, uma vez que, segundo o autor, a ordem canônica da língua portuguesa é SVO; afirma que, em construções do tipo “vendem-se casas”, há um problema semântico, porque o verbo “vender” não pode ser praticado pelo sujeito “casas”.

Bagno declara:

Casas não podem vender nada, só um ser humano pode vender alguma coisa e que frases deste tipo não estão na "voz passiva", mas sim na voz ativa porque correspondem a uma clara intenção da parte do falante de enfatizar a ação praticada.

(BAGNO, 2006, p. 172)

Em primeiro lugar, conforme Mira Mateus,

A língua portuguesa é uma língua em que existe a inversão “livre” de sujeito. Além do mais, o clítico “se” não poderia ocupar a função, não porque “o português procede do latim e em latim o se não podia ser sujeito, mas somente objeto”, mas porque, para ocupá-la, o clítico deveria, conforme nos mostra Morais Barbosa (*Apud*, MARÇALO, p. 14), poder preceder o sintagma verbal, poder, em todos os casos, ser omitido, poder representar o sujeito em coordenação com outro termo que exerça a mesma função, dispensabilidade de ser repetido nomeadamente nos casos de coreferencialidade, não poder ser precedido da negação, poder aceitar uma determinação adjetiva pronominalizável por -o, deveria poder coexistir com um objeto direto coreferencial com o “se” e, por isso, de sentido reflexivo – o que, segundo o autor, produziria sequências inaceitáveis, como “senta-se-se” ou “se senta-se”.

Ainda em relação ao aspecto sintático, Bagno continua:

“abate-se mil galinhas” não era uma oração na voz passiva porque ao usar esta forma de expressão o falante está querendo enfatizar o ato de abater, a ação de sacrificar [p. 147] as aves, deixando marcado que alguém faz isso, mesmo que esse alguém não seja nomeado, o que está expresso pelo sujeito, sujeitíssimo, se.

(BAGNO, 2006, p. 163)

Contudo, deve-se prestar atenção no seguinte detalhe: o “se” ao se juntar a um verbo transitivo recebe, assim como o argumento introduzido pela preposição “por”, o papel temático externo, mas não ocupa a função de sujeito gramatical, até porque não obedece a critérios morfossintáticos para desempenhar essa função.

Em relação ao aspecto semântica, há identidade entre as estruturas passivas e analíticas a partir do momento em que se reconhece a absorção do caso acusativo do objeto interno, processo que o eleva à posição gramatical de sujeito da sentença, e não apenas o processo da saturação - fazendo com que o verbo vender ou qualquer outro que tenha argumento externo e argumento interno direto possa ter um sujeito paciente.

Realmente, a intenção do falante ao usar essas construções no texto tem o intuito de impessoalizá-lo e dar foco à ação verbal, contudo isso não torna a estrutura indeterminadora do sujeito. Não se deve confundir plano discursivo com plano sintático, como já mostramos em relação ao semântico.

Ao citar Said Ali, não se percebeu que a confusão não se dá devido à correspondência entre as vozes passiva analítica e passiva sintética (falta, segundo Bagno), mas devido ao fato de, na passiva analítica abaixo, o particípio poder ser classificado como predicativo do sujeito, gerando uma ambiguidade na interpretação:

Aluga-se esta casa e esta casa é alugada exprimem dois pensamentos, diferentes na forma e no sentido. Há um meio muito simples de verificar isto. Coloque-se na frente de um prédio um escrito com a primeira das frases, na frente de outro ponha-se o escrito contendo os dizeres esta casa é alugada. Os pretendentes sem dúvida encaminham-se unicamente para uma das casas, convencidos de que a outra já está tomada. O anúncio desta parecerá supérfluo, interessando apenas aos supostos moradores, que talvez queiram significar não serem eles os proprietários. Se o dono do prédio completar, no sentido hipergramatical, a sua tableta deste modo: esta casa é alugada por alguém, não se perceberá a necessidade da declaração e os transeuntes desconfiarão da sanidade mental de quem tal escrito expõe ao público.

(*Apud* BAGNO, 2006, p. 164)

6. Conclusão

Esta pesquisa constatou que não há identidade estrutural entre as construções passivas sintéticas e as indeterminadoras do sujeito, uma vez que, nas estruturas passivas, há a função gramatical de sujeito.

Nessas estruturas, como se viu, o clítico “se”, além de assimilar o papel temático externo, extingui, dessa forma, o argumento externo o qual fica sem função gramatical, fazendo o verbo perder o traço casual acusativo e levar o argumento interno a aderir ao caso nominativo.

Contudo, percebe-se a semelhança semântico-discursiva entre aquelas construções. Identificação que pode ser explicada pela extensão do uso do clítico – se junto a verbos ergativos, transitivos que selecionam argumento interno indireto e inacusativos para que se houvesse a omissão do agente verbal; contudo, como, nesses verbos, há a impossibilidade da inacusativização, o clítico apenas assimilou o papel temático externo ou o papel temático interno – no caso de verbos inacusativos- e extinguiu o sujeito da oração, o que provocou a indeterminação do sujeito verbal.

O que deve ficar claro é que não há razões sintáticas para que não se estabeleça a concordância verbal nas estruturas passivas sintéticas: a simples identidade semântico – discursiva entre essas construções e as indeterminadoras do sujeito não é razão para igualá-las estruturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss*. Rio de Janeiro: Publifolha, 2003.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Princípios de linguística geral*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo:

Ática, 1997.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 8. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

MARÇALO, Maria João Broa Martins. Dos chamados verbos reflexivos e pronominais. *Revista Eletrônica de Linguística*, ano 1, n. 1, 2007.

MATEUS, Maria Helena Mira. Aspectos sintáticos da gramática do português. In: ___ et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho, 2003, p. 507-536.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2007.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SAID ALI, Manoel. *Gramática secundária e histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

**A GRAMATICALIZAÇÃO DO LÁ
NO CORPUS DA LÍNGUA FALADA E ESCRITA
DO NORTE E NOROESTE FLUMINENSE**

Andressa Teixeira Pedrosa Zanon (UENF)

andressa.pedrosa@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

monikebj@gmail.com

Laís Teixeira Lima (UENF)

laisbj@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

A gramaticalização do *lá* tem sido recorrente na língua portuguesa, portanto, é importante observar como esse fenômeno ocorre nas diversas situações de uso. A partícula *lá* geralmente é categorizada como advérbio de lugar, mas essa classificação não dá conta de seus usos reais. Atualmente, observamos que o valor dêitico espacial desta partícula não aparece de maneira tão clara e exclusiva. Em muitos casos, não estabelecemos relação direta com este valor original, pois seus usos estão em processos de gramaticalização. Diante disso, o objetivo deste trabalho é observar como realizam-se os usos do *lá* na língua falada no Norte e Noroeste Fluminense. Utilizamos como fonte de pesquisa autores como Vincent, Laforest, Martellota, Votre e Cezario, além do *Corpus* da Língua Falada e Escrita do Norte e Noroeste Fluminense. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica para estudar os conceitos que embasaram nossa pesquisa. Na sequência, fizemos uma busca no referido *corpus*, com objetivo de encontrar as ocorrências do *lá* e as separamos em diferentes categorias, de acordo com a indicação de Martelotta e Rêgo (1996). Por fim, interpretamos as ocorrências, identificando quais funcionavam como advérbio de lugar e quais estavam sofrendo processo de gramaticalização, assumindo acepções diferentes de seu sentido original. Constatamos que a gramaticalização e discursivização estão recorrentes nas situações reais de comunicação, pois foi possível encontrar no *corpus* de pesquisa todos os exemplos possíveis, de acordo com a teoria funcionalista, de significação da partícula *lá*, confirmando algumas das hipóteses propostas pelos autores analisados.

Palavras-chave: Gramaticalização. Discursivização. Partícula *lá*. Língua em uso.

1. A teoria funcionalista e a análise da língua em uso

O funcionalismo é uma corrente da linguística que se opõe ao estruturalismo e ao gerativismo, principalmente, ao se referir à questão de que os usos linguísticos realizados pelos indivíduos não são importantes para serem analisados.

A linguística funcional tem como objetivo estudar os aspectos da língua em seu contexto comunicativo, ressaltando os aspectos que emergem na comunicação, sendo, assim, a linguagem um instrumento de interação social.

Desta forma, considera a língua viva, heterogênea e dinâmica, pois se modifica de acordo com cada situação de comunicação e com a evolução da comunidade linguística, de seus falantes, tendo a linguagem funções externas a si e que tais funções influenciam em sua organização interna.

Para a linguística funcionalista, a língua deve ser valorizada a partir de seu uso efetivo e das diversas situações de comunicação em que o falante está inserido, valorizando sempre os fenômenos emergentes na interação comunicativa.

Segundo Cunha (2013, p. 155),

os funcionalistas concebem a linguagem como instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando, na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. (CUNHA 2013, p. 155)

Logo, percebemos que o funcionalismo procura trabalhar com a língua em uso, em seu efetivo uso na comunicação, deixando de analisar fatos isolados e descontextualizados. Desse modo, a língua passa a desempenhar funções que são externas ao sistema linguístico, que emergem sempre nas efetivas situações de comunicação.

Para Furtado da Cunha e Tavares (2007),

a língua é determinada pelas situações de comunicação real, em que falantes reais interagem e, conseqüentemente, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (FURTADO DA CUNHA & TAVARES, 2007, p. 157)

Por sua vez, para a linguística funcional, a gramática é tida como um sistema aberto, que se modifica a partir das diversas situações comunicativas diárias de seus falantes, nos fatos que emergem na comunicação. Assim, gramática e discurso estão intensamente vinculados, uma vez que a gramática se origina do discurso e passa, assim, a ser analisada a partir de suas mais diversas situações de uso. Logo, a sintaxe de uma lín-

gua surge a partir das inúmeras estratégias de organização do discurso que os falantes utilizam durante a comunicação.

Dessa forma, gramática e discurso não são conceitos considerados pela linguística funcional como separados e sim como termos que se associam, uma vez que a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática.

De acordo com Cunha (*apud* MARTELOTTA, 2008, p. 158),

na análise de cunho funcionalista, os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Ou seja, o funcionalismo procura essencialmente trabalhar dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação.

Percebe-se, então, que a linguística funcional se preocupa em explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. Assim, vai além da esfera da estrutura gramatical e busca na situação comunicativa, que envolve o usuário da língua, seus propósitos.

As pesquisas funcionalistas têm como objetivo analisar e explicar motivações para os diversos fatos linguísticos, investigando as regularidades concretizadas a partir do seu uso, em contexto de efetiva interação sociocomunicativa, demonstrando que a língua é fluida e maleável

Pode-se citar, como exemplo desse caráter não estático da língua/gramática, a gramaticalização, conceito que será o principal objeto de investigação deste trabalho e que será realizado a partir da partícula *lá*.

2. Gramaticalização: uma nova abordagem dos contextos comunicativos

A gramaticalização consiste na mudança de um item lexical em um elemento gramatical ou de um estatuto discursivo em outro sintático. Desse modo, percebe-se que a noção de gramaticalização está associada ao conceito de gramática emergente, uma vez que ocorrem mudanças nos fenômenos linguísticos.

Assim, constata-se, mais uma vez, a visão funcionalista de que não existe uma gramática rígida, pronta e acabada, visto que os fenômenos emergem e se gramaticalizam de acordo com as mais variadas situa-

ções comunicativas, surgindo novas formas para determinadas funções ou novas funções para formas que já existem.

Para Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 25)

O surgimento de novas estruturas gramaticais é motivado quer por necessidades comunicativas não preenchidas, quer pela presença de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas adequadas, quer pela própria dinâmica das tendências em curso. Assim, a gramaticalização passa a ser entendida como um processo diacrônico e um continuum sincrônico que atingem tanto as formas que vão do léxico para a gramática como as formas que mudam no interior da gramática.

Para Costa, Cunha e Cezario (2003), existem dois sentidos para gramaticalização, a *stricto sensu* e a *lato sensu*, possuindo as seguintes características:

A gramaticalização *stricto sensu* ocupa-se da mudança que atinge as formas que migram do léxico para a gramática; a gramaticalização *lato sensu* busca explicar as mudanças que se dão no interior da própria gramática, compreendendo aí os processos sintáticos e/ou discursivos de fixação de ordem vocabular. (COSTA, CUNHA & CEZARIO, 2003, p. 51)

Assim como a gramaticalização está relacionada aos fenômenos de mudanças e variações linguísticas, manifestando o aspecto não-estático da gramática e evidenciando sua dinamicidade, ocorre também o processo da discursivização, no entanto, um fenômeno oposto à gramaticalização.

Na discursivização, as unidades linguísticas mudam para um nível não-gramatical, para servirem de organização da linha de raciocínio na fala, para a retomada de um raciocínio perdido, para reorganizar o discurso, podendo funcionar, também, como um marcador discursivo ou preenchedor de pausa.

Para Martelotta e Alcântara (1996), a discursivização consiste em um

processo de mudança que leva determinados elementos linguísticos a serem usados para reorganizar o discurso, quando suas restrições de linearidade se perdem em função da improvisação típica da fala, ou para preencher o vazio comunicativo causado por essa perda. (MARTELOTTA & ALCÂNTARA, 1996, p. 277)

Assim, constata-se que a discursivização se constitui como um processo em que um elemento não tem mais relação com as normas gramaticais, passando a relacionar-se com o discurso.

A seguir, serão analisados alguns casos em que a partícula *lá se* encontra em diferentes situações discursivas, sofrendo ora processo de gramaticalização ora de discursivização.

3. Metodologia

Para a realização deste artigo foram utilizados dados do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense”, realizado pelo Núcleo Linguagem e Educação da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNEF).

O *corpus* é composto por depoimentos de 143 informantes, sendo 77 da região Noroeste e 66 da região Norte Fluminense. Cada um dos informantes produziu cinco tipos distintos de textos orais e escritos, sendo eles: 1) Narrativa de experiência pessoal; 2) Narrativa recontada; 3) Descrição de local; 4) Relato de procedimento; e 5) Relato de opinião.

Foram entrevistados falantes de diferentes níveis de escolaridade, como: educação de jovens e adultos (EJA), ensino fundamental I e II, ensino médio e ensino superior.

Com a intenção de obter uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, foram analisadas 545 ocorrências do elemento *lá* nessas entrevistas, com a seguinte distribuição: 182 ocorrências no ensino fundamental, 116 ocorrências no ensino médio, 163 ocorrências no ensino superior e 84 ocorrências na educação de jovens e adultos.

Vimos todas as entrevistas, tanto a parte oral quanto escrita, mas realizamos análise apenas nas ocorrências orais.

4. Análise dos dados

A partícula *lá*, prototipicamente funciona como advérbio de lugar, ocorre pois, que, em muitos casos, esse uso não se realiza de maneira tão simples e esperada. No uso cotidiano, vemos que esse elemento pode assumir outras acepções, mais abstratas e complexas, podendo ser gramaticalizadas e até mesmo discursivizadas. De acordo com Martelotta e Rêgo:

Admitimos que existem duas trajetórias distintas que, partindo do valor dêitico espacial de *lá*, geram diferentes usos da partícula. Uma leva a partícula a assumir funções anafóricas e catafóricas, que, por sua vez, geram valores

temporais e inferíveis. Outra faz com que a partícula assuma uma função modalizadora, que funciona como uma marca de afastamento ou desinteresse do falante em relação ao que fala. Com a continuidade do processo de mudança, essa função modalizadora, por um lado, gera um uso em que o *lá* penetra no sintagma nominal, assumindo uma função de elemento indefinido, e, por outro, se discursiviza em alguns contextos em que a expressão *sei lá* funciona como elemento que participa da organização do fluxo linear das informações no discurso oral. (MARTELOTTA & RÊGO, 1996, p. 133)

Partindo desse princípio de possibilidades de usos e acepções do *lá*, analisamos o *Corpus* e foi possível observar as seguintes ocorrências:

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Educação de Jovens e Adultos
Fala	182	116	163	84
Escrita	35	24	20	9

Tabela 1: Quantidade de ocorrências da partícula *lá*.

Como podemos observar na tabela acima, as ocorrências do *lá* foram em número muito mais relevante na fala do que na escrita. Esse fato confirma a hipótese de que a referida partícula possui uma carga diferenciada e pode ser relacionada à fala. Muitas vezes a partícula serve para início e retorno de turno, marcando sua forte presença na oralidade. Já na escrita, que se configura como um processo menos dinâmico e mais programado, vemos a ocorrência bem menor do item.

Podemos considerar, então, que a escrita, por depender menos de recursos de organização do pensamento dinâmico, apresenta um número menor dessas partículas. Por sua vez, a característica dinâmica e ágil da fala faz com que ela tenha que utilizar recursos que auxiliem a sequencição e organização do pensamento. Dessa forma, vemos que a fala e a escrita possuem mecanismos distintos, que caracterizam cada uma das formas de interação comunicativa.

Observe:

Ex.: 1:

“...Rosal... adoro muito lá... gosto muito mesmo... de passar férias... final de semana às vezes... tendo um tempinho eu vou pra lá... fico lá... que lá eu me divirto...”

No exemplo acima, é possível observar que o falante utilizou a partícula *lá* como um marcador discursivo, organizando os turnos de fala. Assim, vemos que o falante, ao utilizar o *lá* quatro vezes em um período, demonstra a característica fortemente oral desse elemento.

Mostramos as ocorrências do *lá*, tanto na fala quanto na escrita,

para que ficasse claro que ela é muito mais utilizada nas interações orais. Para análise neste trabalho, utilizamos apenas as ocorrências orais, por serem mais importantes para nossa discussão sobre o processo de gramaticalização e discursivização do elemento em estudo.

Ao analisarmos toda a extensão do *Corpus*, foi possível montar a seguinte tabela de ocorrências:

	Nº de Casos/ Nº de linhas	Lá espacial pleno	Lá espacial inferível	Lá temporal	Lá no Sintagma Nominal	Lá desgramatical
Ensino Fundamental	182/ 1465	147	20	—	8	7
Ensino Médio	116/ 2072	84	13	—	15	4
Ensino Superior	163/ 3299	137	9	1	10	6
Educação de Jovens e Adultos	84/ 877	60	6	1	15	2

Tabela 2: Número de ocorrências da partícula lá separadas por escolaridade.

Como observamos, a tabela contém itens que foram definidos por Martelotta e Rêgo (1996), em sua pesquisa sobre a partícula em estudo, considerando as duas trajetórias possíveis da partícula.

Heine et alii (1991, p. 179) considera que os dêiticos espaciais, geralmente são utilizados para indicar pontos já citados no texto (anáfora) ou que ainda serão citados (catáfora). Essa consideração de Heine (1991) mostra-nos o valor prototípico, geralmente exercido pelos dêiticos. Abaixo, vemos algumas ocorrências da partícula *lá* com esse valor.

Vejamos as ocorrências anafóricas:

Ex.: 2:

“...me levou po::pra São José de Ubá po/po::... hospital de lá... aí me/me transferiu pra cá Itaperuna...”

Ex.: 3:

“...no Fitero... na casa da minha mãe... porque lá... tem três cômodo... tem um::... quintalzinho piquinininho... lá também que eu fico em casa (né?)... só...”

Ex.: 4:

... nas minhas férias eu viajei pra/pro Espírito Santo... peguei o ônibus aqui meio-dia... fui pra lá... aí cheguei no caminho... na estrada... quais chegando no Espírito Santo o::... carro bateu no ônibus...”

Ex.: 5:

“... no cristo/o cristo redentor... porque lá é o:.... /lá é o:.... /lá é alto dá pra vê a cidade toda na frente atrás...”

Ex.: 6:

“...eu em setena e oito morava em Belo Horizonte... () seguindo carreira militar lá... eu sube de um acidente no/na exposição da Gameleira...”

Ex.: 7:

“... gosto da casa da minha irmã... porque lá... é um:: lugar muito espaçoso... uma casa grande:: toda hora chegando gente pra arriá cavalo:: tem bezerro novo... tem:: muita árvore... muito mato... um açude enorme... por isso que eu gosto de ficar lá...”

O uso anafórico é bastante concreto e guarda referência direta com algum elemento já citado no texto. Nos exemplos acima, podemos ver que os referentes são, respectivamente: São José de Ubá, Fitero, Espírito Santo, Cristo Redentor, Belo Horizonte e casa da minha irmã. Todos os espaços de referência são físicos e concretos.

Temos, também, as ocorrências catafóricas, em que a partícula aparece antes do item a ser citado no texto. Vejamos:

Ex.: 8:

“...têm... porque:.... aqui nós fala assim... mais rápido... e lá no Rio de Janeiro já fala puxando o s...”

Ex.: 9:

“sim... é::... eu morava/eu morava lá em Vitória depois de grande agora que eu fui lá pro município de Espírito Santo... que era Nova Almeida...”

Ex.: 10:

“...e foi morar... lá em Macaé também...”

Ex.: 11:

“...minha casa é uma casa simples/minha casa é simples... eu moro lá na rua São José...”

Ex.: 12:

“...olha eu:: gosto demais de Itaperuna de todos locais... que há muitos anos eu moro aqui/e sempre desde que eu morava lá em Itajara... eu sempre... tive vontade de morar aqui...”

Como podemos inferir, o uso do *lá* como dêitico catafórico refere-se a algum elemento que ainda será citado no texto, conforme os exemplos acima. Vemos que o *lá* se refere, respectivamente, a Rio de Janeiro, Vitória, Macaé, rua São José e Itajara, todos espaços físicos claros e fáceis de serem definidos. Esse é um uso prototípico do elemento, concreto e sugere um realce do seu referente, que aparece logo depois, como con-

firma Martelotta e Rêgo (1996):

Um dado relevante é que, em todos os casos de *lá* classificados como espacial pleno catafórico, a partícula funciona como um elemento enfático, destacando o local mencionado. Esse uso da partícula *lá* introduz uma informação nova, que sempre aparece depois dela, ao contrário do anafórico, que se refere a algo já mencionado. (MARTELOTTA & RÊGO, 1996, p. 134)

Tanto no uso catafórico quanto anafórico, o elemento *lá* é considerado espacial pleno, pois se refere a itens detectáveis no texto. Algumas vezes, ainda, o *lá* pode fazer referência a algum elemento que não está claramente escrito no texto, mas que pode ser detectado pela análise do contexto. Nesses casos, dizemos que o *lá* refere-se a algum elemento inferível no texto, como nos exemplos abaixo:

Ex.: 13:

“...é:: eu gosto de fazer:: macarrão de três minutos... é::: queijo e presunto... aí bota por três minutos... deixa lá... aí depois tira... depois bota nu/num/num prato/aí vai tá com queijo derretido e presunto... aí/ é:: é o prato que eu mais gosto...”

Ex.: 14:

“...um concurso eu passei aqui fui apresentar essa feira de ciência fora da cidade onde lá eu ganhei uma coleção de livro sobre carvão de pedra...”

Ex.: 15:

“... logo no primeiro/no na primeira consulta o médico falou pra ela que aquilo ali era/poderia ser um tumor... e indicou ela pra... para verificar se fosse um tumor maligno ou então benigno e lá (assim) deu que era um câncer... né?...”

Ex.: 16:

“...tava um frio... danado... aí minha mãe foi... nisso ela tava me contando... minha mãe foi... lá abastecer o carro... aí meu pai pediu pra lavar o vidro do carro...”

Ex.: 17:

“...você vai:: tá trabalhando na profissão que você tá:: naquilo que você tá estudando... a escrita pode ser o seu diferencial também lá na frente...”

No Exemplo 13, vemos que o *lá* faz referência ao recipiente onde os ingredientes do macarrão estão, não está escrito, mas facilmente podemos inferir o que seria, a partir da observação do contexto.

Já no exemplo 14, podemos supor que o *lá* esteja se referindo a alguma cidade, provavelmente à cidade que o concurso aconteceu. No exemplo 15, conseguimos saber que o *lá* está se referindo ao exame que o médico indicou para descobrir qual era a doença da pessoa citada no discurso oral.

No exemplo 16 é possível perceber que o *lá* está aludindo posto de gasolina, lugar que as pessoas, em geral, abastecem o carro. Já no exemplo 17, a referência é um pouco mais abstrata, significando, possivelmente, futuro, época em que a pessoa pretende estar com uma vida profissional melhor.

Em todos os casos acima o *lá* deixa de apresentar sua característica de espacial pleno, para funcionar com característica espacial inferível.

Uma outra possibilidade de atuação da partícula *lá* é fazendo alusão a dados temporais, como nos exemplos abaixo:

Ex.: 18:

“...tô aqui em frente à Casa Silveira e você vem... peguei e tomei um banho correndo... mudei uma roupa... peguei um ônibus... e fui... devo ter chegado do/por volta lá de nove horas...”

Ex. 19:

“...eu estudei até os dez anos... e ela me tirou da escola... nessa mesma escola... Francisco de Assis... lá no passado... em setenta...”

No exemplo 18, o *lá* está diretamente ligado ao elemento temporal nove horas, o que traz a ele uma menção precisa de tempo. Já no exemplo 19, o *lá* relaciona-se aos elementos passado e setenta, fazendo referência ao ano em que o fato citado ocorreu. Martelotta e Rêgo (1996) apresentam o uso temporal:

Esse uso temporal surge por um processo de mudança que Traugott e König (1991) chamam pressão de informatividade. Esse processo se dá quando, por convencionalização de implicaturas conversacionais, um termo assume um novo sentido motivado pelo contexto em que aparece. Esse novo sentido é inferido do sentido primeiro, independentemente do valor textual das cláusulas envolvidas no processo. O *lá*, nesses contextos, se torna temporal em consequência do fato de que faz alusão anafórica/catafórica a elementos que apresentam valor temporal mencionado. (MARTELOTTA & RÊGO, 1996, p. 135)

O referido autor nos mostra que o elemento *lá* é bastante flexível, o que torna possível que seu uso seja associado à palavra que se refere, podendo, assim, assumir um valor temporal.

Balocco e Dorigo (1995) apontam, ainda, para mais uma possibilidade de uso da partícula *lá*, como modalizador. Dessa maneira, seu uso mais concreto e espacial se abstratiza. A mudança acontece pelo mecanismo de metáfora distância espacial > distância emocional, gerando um uso modalizador do *lá*. Martelotta e Rêgo (1996) também consideram essa possibilidade:

existe um uso com valor modal da partícula *lá*, em que a sua noção espacial original se abstratiza, associando-se à noção de modalidade. Propomos, então, que os usos de *lá* também refletem uma outra trajetória de gramaticalização em que, por atuação de um mecanismo de mudança que convencionalizamos chamar de metáfora distância espacial > distância emocional, gera um uso modalizador de *lá*. (MARTELOTTA & RÊGO, 1996, p. 135)

Essas duas possibilidades de uso do *lá* modalizador seriam no sintagma nominal e a discursivização da partícula na forma *sei lá*. Vejamos alguns exemplos:

Ex.: 20:

“**bom... Campos dos Goytacazes... num é aquela cidade maravilhosa... dos sete mundos... não é uma coisa maravilhosa... tem lá seus defeitos () de início... mas... em questão assim... de beleza... tá indo...**”

Ex.: 21:

“**...então... a vida pra mim não foi lá essas coisas grande não... sempre trabalhei... em casa de família () doméstica né?...**”

Ex.: 22:

“**...entendeu?... então se você deu lá quinhentos passos... você vai colocar um centímetro... entendeu...**”

Nos exemplos anteriores, vemos o *lá* funcionando como um elemento de distanciamento e até certo desinteresse do falante, atuando como um modalizador.

Já no exemplo 23, na sequência, vemos outro tipo de modalizador, pois não traz qualquer característica espacial e temporal, nesse caso, o falante quis dizer que a criança está viva, saudável:

Ex.: 23:

“**...eu pedia a Deus pra... pra dá uma melhorada... aí até que:... aí achava até que... não ia engravidar... por causa disso... mas depois... ela engravidou... e... e a minha neta nasceu... tá com quase três mês... e... ((risos)) tá lá... toda:... espertinha...**”

Outra possibilidade é o modalizador de turno de fala, como no exemplo a seguir:

Ex.: 24:

“**vamo lá vou te dá aula... levanta... () levanta a língua... pra você pronunciar**”

Ex.: 25:

“**...ah:: porque a conta é assim...**... isso parece que não bastava pros alunos... “**ah:: tá/então vamos lá então ()...**” aí ele colocava dois objetos que viravam oito... a tantos graus...”

Podemos observar, nessas ocorrências, que o turno de fala é organizado por meio do modalizador *lá*, uma forma de o falante organizar seus espaços de fala, enquanto o turno reinicia.

Dando sequência na mudança, essa partícula apresenta outro uso, que os estudiosos chamam de *lá* no sintagma nominal:

Esse uso modalizador de *lá*, na continuidade do processo de mudança, gera um outro uso, que convencionamos chamar de *lá* no SN. Nesse outro uso, a partícula penetra no sintagma nominal, assumindo um posicionamento mais fixo. Assim, o falante utiliza a partícula *lá* para caracterizar o substantivo como algo que existe, mas a respeito do qual não quer, não pode ou não considera relevante fazer comentários. (MARTELOTTA & RÊGO, 1996, p. 136).

Na análise do corpus, encontramos muitos exemplos dessa ocorrência no sintagma nominal, veremos algumas a seguir;

Ex.: 26:

“...foi na sala de:: automação in/foi de automação... a gente:: chegou na sala... o professor pediu/entregou a folha pra gente fazer um projeto lá... fazer instalação.”

Ex.: 27:

“veio um carro lá... desgovernado entrou numa rua lá... sem dá seta... sem nada... e ele foi... bateu... sofreu acidente...”

Ex.: 28:

“... botamos em cima numa tábuia... com a vela por dentro... e tinha uma árvore lá que era mal-assombrada... todo mundo sabia da história né?”

Ex.: 29:

“...meu cunhado tava me contando... né? que::...na cidade que ele tá estudando... que ele tem um amigo... ele tava namorando uma garota lá... só que o namoro não deu muito certo não... aí ele/ele foi e terminou com ela... ela tomou montão de remédio pra se matar...”

Como a teoria nos apresentou, o *lá* em sintagma nominal caracteriza um substantivo, mas evita comentário sobre o mesmo. Nos exemplos, o *lá* caracteriza, respectivamente, os substantivos: projeto, carro e rua, árvore e garota. Nos exemplos 26 e 27, como aponta a teoria, parece que o falante não quer dar mais informações sobre o projeto e sobre o carro e a rua. No exemplo 28, parece que o falante considera irrelevante dar mais informações sobre a árvore. Já no exemplo 29, parece que o falante não pode dar maiores informações, uma vez que o assunto parece ser de cunho forte, sendo melhor não revelar mais características da garota envolvida.

Juntamente com a trajetória no sintagma nominal, existe outra, em

que o *lá* se discursiviza, quando acompanhado do verbo saber no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular. O valor modalizador original permanece, um indício de incerteza do falante em relação ao que se fala, assume, também, a função de organizar e reorganizar o discurso ou preencher o vazio causado pela perda da linearidade discursiva. Nesses contextos, o *sei lá* é usado para facilitar o processamento da fala, pois está a serviço da organização da linearidade do discurso.

Observamos, no uso do *sei lá*, um processo de discursivização, como propõe Vincent, Votre e Laforest (1993). Vejamos alguns exemplos encontrados no *corpus* analisado:

Ex.: 30:

“...nã/eu acho que não... acho normal... não tem sotaque... nada assim... sei lá... nunca notei não... acho que é normal mesmo...”

Ex.: 31:

“..... pega alguma coisa de de tá falando tipo agora como eu tô falando é:: meio mineiro sei lá essa coisa meio puxada...”

Ex.: 32:

“bom... no meu caso sim... muito tempo sem:: sem tá:: estudando... vocabulário vai ficando pobre... né... a leitura como não é... sei lá... culturalmente... uma coisa do brasileiro...”

Nos exemplos acima, o elemento *sei lá* assume uma função típica de marcador discursivo, pois mostra hesitação do falante no momento de organização das ideias.

Com essa análise, foi possível perceber que a partícula *lá* funciona prototipicamente como advérbio de lugar. Ocorre, pois, que essa mesma partícula vem apresentando processos de gramaticalização e de discursivização, assumindo outras funções no contexto comunicativo, que não apenas aquelas apontadas pela gramática normativa.

A observação do *Corpus* permitiu comprovar a existência desses outros usos da partícula. Vimos que o elemento segue duas tendências: o *lá* textual (anafórico e catafórico), que pode estar claro no texto ou assumir função inferível ou temporal; além disso, temos também a tendência do *lá* modalizador, dentro do sintagma nominal ou discursivizado na forma *sei lá*. Conseguimos encontrar, no *corpus* estudado, exemplos de todas as ocorrências observadas nos estudos dos funcionalistas, o que demonstra a relevância da análise proposta.

5. Considerações finais

Com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar que é extremamente importante considerar as teorias Funcionalistas na análise semântica e estrutural de qualquer língua, uma vez que os contextos comunicativos efetivos podem fazer surgir usos não considerados pela gramática normativa.

O processo de gramaticalização e discursivização estão presentes no desenvolvimento das línguas, visto seu aspecto fluido e maleável. Diante dessas constatações, é importante que análises linguísticas sejam feitas, para que possamos conhecer melhor a realização dos aspectos da nossa língua materna.

Esta pesquisa buscou entender de que maneira a partícula *lá* está sendo utilizada em língua portuguesa, para isso, fizemos uso do *Corpus* da língua falada e escrita do Norte e Noroeste Fluminense. Com o estudo, foi possível perceber a ocorrência prototípica da partícula e também seu processo de gramaticalização e discursivização.

Encontramos ocorrências da partícula em todos os graus de escolaridade, contrariando a hipótese de alguns autores de que as formas mais abstratas da partícula *lá* só ocorreriam em níveis mais elevados de escolaridade. Na análise, vimos que tanto as ocorrências espaciais plenas quanto gramaticalizadas e discursivizadas foram encontrados em falantes das mais variadas escolaridades, comprovando o aspecto fluido e abrangente desse uso.

As análises nos ajudaram a entender melhor as incidências dessa partícula em nossa língua e se torna relevante na medida em que pode ser elucidativo na comparação com estudos feitos em outros *corpora*, de outras regiões de nosso país. A comparação desses estudos é de grande importância para o desenvolvimento dos estudos linguísticos funcionalistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALOCCO, Ana Elizabeth; DORIGO, Carmen Teresa. *Algumas considerações sobre a gramaticalização de lá, bem e ir*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edufrn, 2007.

_____; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M.A.F da; OLIVEIRA, M.R. de; MARTELOTTA, M. E. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEINE, Bernd, CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

LUQUETTI, Eliana Crispim França. *A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense*. Campos dos Goytacazes: EDUENF.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; RÊGO, Lana Mara Rodrigues. A gramaticalização de lá. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: UFRJ/GELG, 1996.

_____; ALCÂNTARA, Fabiana. Discursivização na partícula né? In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

VINCENT, Dane S.; VOTRE, Sebastião Josué; LAFOREST, Marty. *Grammaticalisation et postgrammaticalisation*. Langues et Linguistique, Québec: Université Laval, n. 19, 1993.

**A IMPORTÂNCIA DAS PERSONAGENS FEMININAS
NA OBRA *REINAÇÕES DE NARIZINHO***

Erivania Oliveira Dimano (UEMS)

erivaniadimano@hotmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais da investigação desenvolvida com o projeto de pesquisa "O Abrasileiramento da Linguagem de Monteiro Lobato na Obra *Reinações de Narizinho*", no Programa de Mestrado em Letras da Unidade Universitária de Campo Grande/UEMS. Em uma perspectiva de pesquisa qualitativa o presente trabalho discute a relevância das personagens femininas dentro da obra infantil de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, selecionando, principalmente, as personagens adultas dentro do enredo, pois elas assumem o controle ideológico do ambiente ao qual estão inseridas. São mulheres que exercem funções nas áreas da educação, e também nas áreas administrativas e psicológicas. Com foco na área da educação esta pesquisa analisa, nesse contexto, duas personagens que estão inseridas diretamente no processo educacional do conceito da escola nova, pois ambas contemplam o método do contador de histórias para especificar cada qual em seu contexto histórico as disciplinas atribuídas ao repasse de conhecimento educacional ao leitor infantil. A primeira delas é dona Benta que segundo o narrador/autor exerce a função de educadora erudita e a segunda personagem é a tia Anastácia que exerce a função de educadora popular. São saberes diferentes que auxiliam na compreensão da composição das primeiras obras infantis de Lobato e de seus ideais pedagógicos. A abordagem teórica etnográfica qualitativa é efetuada com literatura e suporte teórico histórico sob essa perspectiva o aporte teórico dessa pesquisa está sendo realizado por meio de autores como Gramsci, Saviani, Candido, Adorno, Teixeira e Azevedo que estabelecem parâmetros entre literatura e educação. Essa pesquisa tem por finalidade entender em qual contexto as personagens femininas nas obras infantis de Lobato, adequam-se aos métodos pedagógicos desenvolvidos juntos ao conceito da escola nova.

Palavras-chave: Educação. Literatura. Personagens femininas.

1. Introdução

O despertar da humanidade surge quando ele passar a observar o meio em que vive, e quando domina esse observar ele criar, recriar e passa a narrar seus entendimentos uns aos outros. Desse modo surgiu aquele que guarda a palavra, o sábio.

A palavra que de tão poderosa sobrevivi ao mito e o mito vira lenda e chegou à atualidade em forma de histórias que hoje são transmitidas em ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais. Mas antes

de chegar às escolas, o sábio de hoje é o contador de histórias, homens e mulheres comprometidos em transmitir conhecimento por meio de histórias que tal vez, em apenas um dia... Foram verdadeiras.

Este artigo vem à luz do conhecimento, constatar a importância das personagens femininas na obra de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*. Essa constatação está sendo efetuada por meio da profissão do contador de história, nesse contexto fizemos um levantamento parcial histórico sobre a condição do contador de história. Esse processo fez-se necessário, porque até meados dos séculos XVIII, era uma função exercida pela personagem masculina. E na literatura infantil do Brasil essa condição se manteve até o início do século XX, tendo como divisor de águas a obra *Reinações de Narizinho*.

Para Gramsci (1982) conhecer a história é o primeiro passo para a libertação da humanidade. E um dos caminhos para se conhecer a história é por meio oral e depois pela introdução da literatura.

2. A personificação do contador de história

Para situarmos sobre o contador de história temos que recorrer às questões históricas de sobrevivência do homem, não há um período específico no contexto histórico para afirmar quando nasce essa imagem do contador de histórias. Acredita-se que essa personificação nasça no período paleolítico, ou seja, quando o homem passa a ser organizar e viver em grupo. Vivendo em grupo há a necessidade de transmitir os conhecimentos adquiridos pelos mais velhos ao grupo dos mais jovens, em primeiro lugar para ensinar a questão de sobrevivência e as técnicas de alimentação e proteção do grupo em comum. Em segundo lugar para manter um vínculo de família e ancestralidade espiritual. "No centro, a história é uma unidade fundamental das tradições orais, ela acolhe a vivência religiosa, o conhecimento, a ciência da natureza, o ensino de um ofício, a memória histórica e a diversão". (MATOS, 2005)

E juntos a estas questões fazer a manutenção do grupo quando fora necessário. Naquele período histórico não chamaríamos de contador de histórias a imagens dessas pessoas que tinham por obrigação conservar e transmitir conhecimento. Essas pessoas seriam conhecidas como, conselheiros ou como conhecemos atualmente por causa de algumas tribos nativas americanas, essas pessoas também seriam conhecidas como xamã, pajé entre outros nomes de acordo com cada grupo. A principal função

era transmitir conhecimento por meio de histórias dos antepassados.

E esse hábito de contar histórias permaneceu inclusive nas grandes nações que nos antecederam. Por exemplo, os gregos usavam este subterfúgio para narrar as grandes conquistas, muitas delas idealizadas e contempladas pela literatura. No período da idade média ocidental europeia, o estado se utilizava dos moldes teatrais para ensinar e transmitir o conhecimento religioso e para os aldeões que vivam a margem da sociedade, esse ensinamento era transmitidos pelos sacerdotes, que utilizam do contexto da história oral para doutrinar.

O hábito de contar histórias pelo modo oral, não se restringe apenas ao mundo ocidental, os povos orientais e árabes, também utilizavam o contexto de narrar histórias para contar os grandes feitos de conquistas de guerras e de outros povos e até mesmo religiosas, para as novas gerações.

De acordo com Gramsci (2004), uma nação que conhece a própria história, tem pleno conhecimento de sua estrutura social e a partir deste conceito, o sujeito consegue modificar o ambiente em que vive. O ato oral de contar história sempre foi um recurso apreciado pela humanidade para narrar os grandes fatos criados ou observados pelo homem.

Contar história a uma criança é renovar esse comprometimento com o conhecimento e quanto mais se renova, mais se transmite o objeto principal que é o desejo de se obter uma boa educação, igualitária e justa as todas as nações e a todos os cidadãos.

Então a imagem do contador de história sempre existiu desde os primórdios da humanidade e desempenhou e ainda desempenha a função de ensinar e transmitir conhecimento.

3. A personificação do contador de história no Brasil

No Brasil, a imagem do contador de história também vem dos povos nativos ancestrais. Os nativos indígenas que cá viviam tinham por hábito narrar histórias por meio oral, narrando principalmente sobre as questões da espiritualidade e de liderança. Contavam-se histórias em contexto que as novas gerações compreendessem a necessidade de conservar essa transmissão de conhecimento de geração a geração.

Com o passar dos séculos essa prática não deixou de existir, mas se propagou por meio dos povos escravizados que narravam por meio

oral, histórias para “agradar” as crianças de cultura portuguesa. Com o fim da escravização, essa cultura de narrar história por meio oral ficou relegada aos avós, que em suma transmitiam conhecimentos de sabedoria popular.

Essa cultura de narrar histórias por meio oral se disseminou e chegou ao contexto escolar no início do século XX. Nesse contexto as histórias narradas eram de cunho educacional projetado para incluir os filhos dos trabalhadores ao ambiente escolar.

4. Monteiro Lobato como percussor do contador de histórias no ambiente escolar

Monteiro Lobato com um entusiasta do modelo educacional dos Estados Unidos da América, junto com seus amigos Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, se inteiraram da teoria de John Dewey, ao qual privilegiava dentro de seus parâmetros a imagem do contador de histórias para transmitir os diversos tipos de conhecimento, concebido pelo modelo escolar. Munido dessa teoria Lobato produz uma vasta literatura para o público infantil. Porém a que mais contempla a imagem do contador de histórias é *Reinações de Narizinho*, nessa literatura aparece à imagem de duas contadoras de histórias, a primeira é dona Benta que transmite o conhecimento erudito as crianças e a segunda é tia Nastácia que transmite o conhecimento popular. Ambas são de imagens femininas dotadas de culturas diferentes, mas que se completam.

5. A importância do contador de histórias dentro de *Reinações De Narizinho*

Para contemplar a personificação do contador de histórias dentro de *Reinações de Narizinho*, temos que situar a obra inaugural de Monteiro Lobato *A Menina do Narizinho Arrebitado* de 1920, nessa literatura Lobato concebe a obra sem a imagem do contador de histórias, tudo o que acontece dentro da obra é por meio da imagem de Narizinho que adornece a beira do rio e a partir desse contexto a história se desenrola.

Porém na obra *Reinações de Narizinho*, Lobato introduz a imagem do contador de história na imagem da personagem de dona Benta, é ela que estrutura o enunciado e que anuncia os fatos que vão decorrer a partir da narração consolidada por essa personagem dentro do texto, ela

torna as histórias mais interessantes e também utiliza contextos históricos para narrar de forma simples aos seus netos.

– Coitada de vovó! – disse um dia Narizinho. De tanto contar histórias ficou que nem bagaço de caju; a gente espreme e não sai mais nem um pingo. Era a pura verdade aquilo – tão verdade que a boa senhora teve de escrever a um livreiro de São Paulo, pedindo que lhe mandassem quanto livro fosse aparecendo. O livreiro assim o fez. (LOBATO, 1970, p. 106)

Essa imagem do contador de histórias consolida-se e se fortalece a partir da obra *Reinações de Narizinho*, tanto que o autor Lobato rejuvenesce as características da personagem dona Benta, por exemplo – em *A Menina do Narizinho Arrebitado*, dona Benta é uma personagem velha e judiada pela vida, é uma mulher simples que não exerce nenhuma função a não ser, ser a avó de Narizinho.

Contudo em *Reinações de Narizinho* a personagem aparece remoçada, com cerca de 60 anos, mais ativa e desempenhando várias funções dentro do sítio, uma delas é a do contador de histórias com cunho pedagógico, pois são por meio dessa personagem que a cultura erudita é repassada as crianças Narizinho, Pedrinho e os outros personagens do sítio. Contando histórias, dona Benta ensina literatura, história, geografia entre outras disciplinas que fazem parte do universo escolar.

A partir dessa constatação verificamos a importância da personagem feminina dentro da obra *Reinações de Narizinho*, pois Lobato usa o recurso da personagem feminina delicada, mas ativa, sutil, porém forte, amorosa, porém decidida, é também a administradora do sítio e transmitir a imagem de segurança que as outras personagens precisam. Lobato não coloca uma imagem masculina dentro do sítio para desempenhar as funções de hierarquia, todas são desenvolvidas pela personagem de dona Benta.

Outra imagem feminina, que também exerce a função de contador de histórias é a personagem de tia Nastácia, porém a principal diferença entre dona Benta e tia Nastácia é o grau educacional. Tia Nastácia era apenas a quituteira do sítio e tinha o conhecimento popular, ou seja, os contos folclóricos, indígenas, contos mistos com contextos europeus adaptados a uma linguagem popular e personagens de conhecimento do mundo rural brasileiro. Juntando todos esses contextos tia Nastácia de um modo simplório contava também suas histórias riquíssima em fantasias que agradava não só os personagens do sítio como os pequenos leitores das obras de Lobato.

Monteiro Lobato utilizar-se do recurso das personagens femininas para elaborar e criar histórias que contemplassem o universo infantil.

A condição de escritor funcionou muitas vezes como justificativa de prebenda ou de sinecura; e para o público, como reconhecimento do direito a ambas, – num Estado patrimonialista como era o nosso. Ainda depois da Revolução de 1930, certa reforma severa no então recente Ministério da Educação. (CANDIDO, 2006, p. 93)

Lobato acreditava que um personagem masculino dentro do sítio daria ao texto um ar austero e servil, sobre este ponto de vista do autor, não podemos deixar de esclarecer que estas obras infantis foram produzidas no início do século XX, a onde vigorava uma sociedade patriarcal, que se impunham seus pensamentos e lideranças a sociedade menos privilegiada e isto incluíam as crianças e as mulheres entre outros sujeitos que viviam a margem da sociedade. "É preciso romper com a educação, enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado". (ADORNO, p. 27)

Por essa razão, no intuito de humanizar os conteúdos ao público infantil, Lobato optou pelas personagens femininas, solidificando o ambiente e o tornando mais aconchegante, a transmissão de conhecimento. Que para Lobato não era uma obrigação a ser efetuada, mas sim um exercício de consciência e serenidade que teoricamente nesse contexto as crianças aprendem os conteúdos com mais facilidade.

6. Considerações finais

No paradigma entre o autor e o narrador, nos deparamos com uma literatura humanizada, tratando de diversos assuntos e rompendo com algumas estruturas de hierarquia vigente do início do século.

Ao utilizar as personagens femininas, Lobato se aproxima do público infantil, ao realiza-lo ainda que sob uma salvaguarda como seja a questão de tia Nastácia, Lobato ainda oferece um lugar melhor a esta personagem, por que ele dá voz à personagem que no início do século, nem teria voz. Junto com esse destaque, a personagem de dona Benta, é uma personagem ativa, conhecedora e detentora de uma cultura universal. Condição também só ofertada às personagens masculinas. Lobato rompe com uma estrutura fixa e cria a própria estrutura. A importância das personagens femininas dentro da obra de Monteiro Lobato, é que de modo simples criador e criatura rompem com o modelo estrutural de sociedade

e propõem um novo conceito para deliberar as condições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, vol. 2. Tradução e edição de N. C. Coutinho, S. L. Henrique e. A. M. Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad.: C. N. Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LOBATO, M. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Revista Brasil, Monteiro Lobato e Cia., 1920.

_____. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1970.

MATOS, G. A. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO USO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA LITERATURA

Edson Geraldo Spotti Silva Rego (UNIDERP)

edsonrego24@gmail.com

Aucir Lucas Blanco Ferreira (UNIDERP)

lucasblanco@hotmail.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Em anos de negação por grande parte dos docentes, logo no final dos anos 1990 as histórias em quadrinhos começaram a cativas e garantir seu espaço nas escolas brasileiras. Entretanto, independentemente da forma como as histórias em quadrinhos foram conseguindo se instalar, é necessário readaptar as obras possíveis deste produto cultural às necessidades do processo de aprendizado. Nesse caso, neste artigo temos por objetivo resaltar e nortear o uso adequado das narrativas sequenciais nas práticas educativas, ressaltando os possíveis traços para sua implementação.

Palavras-chave: Educação. Histórias em quadrinhos. Práticas educativas.

1. Introdução

1966 é o ano histórico para o desenvolvimento de aceitação das histórias em quadrinhos como material pedagógico no Brasil. Nesse ano, houve a aceitação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) que, sugeria um acordo entre este material cultural midiático e a educação formal e “já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e básico”. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10)

A história entre as histórias em quadrinhos e a educação nunca foi amigável, ainda mais nessa época, onde a educação passava por grandes dificuldades devido a hostilidade do governo e a regência educacional não permitia muito a inserção de novos métodos de ensino nas escolas tradicionais, quando então, professores ousados, criativos e destemidos, se atreveram a usar as histórias em quadrinhos em sala de aula. Esporadicamente eram usadas devido à ousadia e entusiasmo dos docentes da época.



Fig. 1: Página de quadrinhos desenhada nos anos 1970 por Rodolfo Zalla para livro de Ciências

Djota Carvalho (2006, p. 32) descreve o início da inserção das histórias em quadrinhos e o estranhamento do ambiente escolar no Brasil:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incuriam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura

aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças.

Com o passar do tempo, a guerra entre histórias em quadrinhos e sistema pedagógico brasileiro foram se acalmando, porém só em 1970 foi possível encontrar algumas narrativas impressas sequencialmente nos livros didáticos brasileiros, elaborados então, por escritores e artistas renomados, como Eugenio Colonnezze ou Rodolfo Zalla (1992). Essas histórias em quadrinhos eram confeccionadas em uma ou mais vinhetas, usando as características ainda mantida até hoje como balões de fala, pensamentos etc.

2. Leituras de histórias em quadrinhos

A história em quadrinhos nos faz lembrar de quando aprendíamos a ler por meio dela na infância. Engana-se quem pensa que história em quadrinho é só coisa de criança. Hoje em dia, professores estão trazendo esse gênero textual para a sala de aula e obtendo bons resultados na aprendizagem de seus alunos. Os quadrinhos existem desde a época dos Maias, em que eles desenhavam seres ou animais em paredes da caverna e detalhavam os sons, ruídos dos animais junto a esses desenhos. Podemos considerar essa primeira aparição como uma forma rudimentar de quadrinho em que há onomatopeia presente no lugar da fala do personagem.

A primeira história em quadrinhos moderna foi criada em 1869 pelo artista americano Richard Outcault, ele adotou personagem fixo, ação fragmentada em quadros juntamente com balões de texto, surgiu nos jornais sensacionalistas de Nova York com o Yellow Kid que saía uma vez por semana no jornal New York World. Se pararmos para analisar os primórdios da civilização teremos nossas respostas para a invenção mais bem elaborada da história, as histórias em quadrinhos, nossas primeiras raízes vêm da era pré-histórica que serviam para contar como eram suas aventuras nas caçadas, pelos homens das cavernas. Os quadros das igrejas medievais que retratavam a via sacra – os últimos momentos de vida de Jesus na Terra – também pode ser considerado antepassado das tirinhas.

A grande diferença era que essas histórias em quadrinhos ancestrais não haviam textos, eram constituídos apenas de desenhos, necessitando da interpretação pessoal para poder descrever a história. Já no Brasil, a primeira história em quadrinho lançada em 30/01/1869 por Ângelo

Agostini (1843-1910) com o personagem Nhô-Quin, que contava a vida de um homem caipira de 20 anos de idade que visita a corte do Rio de Janeiro. Segundo Groensteen (2004, p. 44), “É nas articulações internas em elos de imagens que se fixa o sentido, jogando o texto, por este ângulo, frequentemente, apenas um papel complementar”.

A história em quadrinho já é citada como uma fonte de aprendizagem nos PCN de língua portuguesa tendo em vista seus diversos usos em questões de provas de concursos, vestibular e ENEM. De fato, os quadrinhos não são só destinados ao público infantil. Ele diferente muito quanto ao conteúdo e propósito comunicacional. Por exemplo, há charges, um tipo de quadrinho, que exige do leitor um raciocínio mais crítico diferente dos famosos gibis lidos por crianças.

Com a charge, tirinha, caricatura, pode-se trabalhar a criticidade de um aluno de ensino fundamental e médio, Ramos (2009, p. 14) afirma que “[...] ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”, ressaltando, ainda, que dominar essa linguagem, “[...] mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto.”. Além disso, a linguagem oral e linguagem escrita estão presentes nos quadrinhos de forma que o leitor acaba aprendendo a norma culta ao mesmo tempo em que está se entretendo com a leitura.

O fato é que os quadrinhos têm um papel fundamental no ensino da língua portuguesa. Saber trabalhar com esses gêneros textuais é a chave para conseguir um resultado significativo no processo educativo. O docente tem que fazer uma triagem dos quadrinhos existentes, separando-os por faixa etária, proposta de ensino e conteúdo.

3. *Quadrinhos e literatura*

Na literatura, as histórias em quadrinhos não podem ser encaixadas como uma forma literária, mas pela forma que é escrita e compartilham os elementos narrativos típicos, podem ser usadas as histórias em quadrinhos para adaptar contos e romances da literatura para melhor aceitação de crianças e adolescentes que não gostam de ler livros na íntegra, assim, Lielson Zeni (2009, p. 128), fala da origem da literatura nas histórias em quadrinhos:

Ela começou no final da primeira metade do século passado, com a cole-

ção *Classics Illustrated*, título da revista norte-americana voltada para a publicação de clássicos da literatura mundial em quadrinhos. Inicialmente chamada de *Classic Comics*, a revista surgiu em 1941 e durou até 1971, tornando-se cultuada na área e abrindo espaço para quadrinizações de romances [...]



A adaptação de *O Alienista* mostra o vestuário e os costumes do século XIX

O importante não é a qualidade da releitura da literatura para as histórias em quadrinhos, mas a forma que o docente usa o material, que em hipótese alguma deve trocar os textos integrais pelas histórias em quadrinhos feitas em forma de contos ou romances da literatura. Nesse caso, Zeni (2009, p. 131) adverte:

Mas, tratada sob o ponto de vista paradidático, é bastante importante recuperar a leitura em relação à obra original proposta pela adaptação, pois nosso foco de interesse está no original. A adaptação aqui é um apoio, uma ferramenta, uma outra leitura. E não podemos nos esquecer disso: a adaptação traz *apenas uma leitura* da obra original e não a solução ou a interpretação definitiva para ela.

No processo de aprendizado, as aplicações de quadrinhos não podem ser restritas às obras literárias de adaptação. Por se tratar de um resultado de uma implementação artística, as histórias em quadrinhos auxiliam na absorção de técnicas e conceitos estéticos da área artística. Alexandre Barbosa (2004, p. 131)

Todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma história em quadrinhos. Assim, para o educador, as histórias em quadrinhos podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição.

O cartunista Will Eisner (2005), diz em sua publicação de (Will Eisner, 1989, p. 5) ela é “[...] um veículo de expressão criativa [...] uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”. Ou seja, as

histórias em quadrinhos são consideradas a Nona arte, e possui uma realidade estética que precisa ser considerada pelos docentes de literatura e português, pois o conteúdo expressivo é bastante considerado e se torna relevante ao ensino da norma culta.

Na adaptação de textos escritos por Franz Kafka, por exemplo, o artista estadunidense Peter Kuper (2008) empregou técnicas do Expressionismo – movimento que envolveu as artes plásticas, o teatro e o cinema, do final do século XIX até a década de 1920 –, como o contraste entre luz e sombra e a deformação, para ressaltar o clima de absurdo e de repressão retratado pelo autor tcheco.

Diante das questões abordadas nesse artigo, pode-se assegurar que as histórias em quadrinhos tem um papel expressivo no processo de alfabetização e no avanço da leitura, porém deve-se tomar cuidado com a forma que abordam o assunto, para isso, é preciso que professores e discentes saibam com usá-las, é necessária uma análise do material, distinguindo o que é bom ou não, o que é aproveitável ou não, porque da mesma forma que tem histórias em quadrinhos boas para o auxílio da aprendizagem, há aquelas que ajudam na destruição total do seu processo de educação.

E por último, é sempre bom ressaltar que a leitura de histórias em quadrinhos é completamente interpretativa, ou seja, acaba se tornando uma leitura complexa, não podendo se prender aos textos ou ao enredo da história; ler e entender os recursos da linguagem, da arte, da estética e da narração em si, abre ainda mais as questões que podem ser extraídas de seus conteúdos.

4. Considerações finais

Com base nos assuntos abordados neste artigo, pode-se afirmar que as histórias em quadrinhos têm um papel considerável no processo de educação em escolas, entretanto, é preciso que docentes e estudantes saibam como usá-las. É impreterivelmente necessária a triagem desse material, separando os mais relevantes para o uso em sala de aula conforme a faixa etária de cada aluno ou que contenha temas e informações relevantes àquelas séries. Aplicar atividades práticas a partir das histórias em quadrinhos, tornam as aulas mais ativa, mais dinâmicas e mais atrativas aos alunos com dificuldade no aprendizado ou até mesmo desinteressado por ela. E, por fim, é sempre muito importante ressaltar que a lei-

tura de histórias em quadrinhos é complexa e não deve se restringir ao texto ou ao enredo; ler e perceber o uso da linguagem, da estética usada e da narrativa quadrinizada, abre-se um leque de opções que possam ser extraídas de seus conteúdos para serem trabalhados em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 131-149.

BEATY, Bart. *Fredric Wertham and the critique of mass culture*. Jackson: University Press of Mississippi, 2005.

CARVALHO, DJota. *A educação está no gibi*. Campinas: Papyrus, 2006.

DOXIADIS, Apostolos; PAPANITRIU, Christos H.; PAPANITRIOS, Alecos; Di DONNA, Annie. *Logicomix: uma jornada épica em busca da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDIÇÃO Maravilhosa, Rio de Janeiro: EBAL, n. 24, jun. 1950 e n. 92, set. 1954.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FRANCO, Edgar. Criando histórias em quadrinhos com técnicas alternativas. In: SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (Org.). *Histórias em quadrinhos & educação: formação e prática docente*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2011, p. 107-125.

FREMION, Yves; JOUBERT, Bernard. *Images interdites*. Paris: Editions SyrosAlternatives, c1989.

GADELHA, Olinto; HEMETERIO. *Chibata*. São Paulo: Conrad, 2008.

GROENSTEEN, Thierry. *História em quadrinhos: essa desconhecida arte popular*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

HETEM JÚNIOR, Annibal; Gregorio-Hetem, Jane; TENÓRIO, Marlon. *Ombros de gigantes*. São Paulo: Devir, 2004.

KUPER, Peter. *Desista*. Franz Kafka adaptado por Peter Kuper. São Paulo: Conrad, 2008.

MENDONÇA, Márcia. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bagaço, 2010.

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. *O alienista, de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

NYBERG, Amy Kiste. *Seal of approval: the history of the comics code*. Jackson: University Press of Mississippi, 1998.

OLIVEIRA, Jô. *A guerra do Divino*. São Paulo: Hedra, 2001.

OROZCO-GOMES, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina. (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da história em quadrinhos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, n. 22, p. 46-51, set./dez. 2001.

SPIEGELMAN, Art. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

TORAL, André. *Adeus Chamigo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte*. São Paulo: Devir, 2009, p. 83-102.

_____; RAMOS, Paulo (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de história. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 105-129.

ZALLA, Rodolfo. *A arte de Rodolfo Zalla*. São Paulo: D'Arte, 1992.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-156.

**A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS
E REDES DE RELAÇÕES SOCIAIS
NA CONFIGURAÇÃO DA COMUNIDADE DE FALA
DE VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)**

Danilo da Silva Santos (UFOB)

danilo.cte@hotmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Este trabalho considera a importância das redes de relações sociais, ou mercado linguístico, no estudo da variação linguística no uso da concordância verbal na terceira pessoa do plural ou P6, no português popular urbano de Vitória da Conquista (BA). A fim de verificar se a aplicação da regra de concordância entre sujeito e verbo constitui um fenômeno de variação estável ou mudança em curso no sentido da aquisição à regra, esta análise do *corpus* do PPVC - Português Popular de Vitória da Conquista, objetivou mensurar a importância do mercado linguístico ante o índice encontrado de apenas 17,2% de aplicação da concordância verbal em P6 pelos indivíduos desta comunidade.

Palavras-chave: Sociolinguística. *Networks*. Português popular

1. Introdução

O processo de urbanização no Brasil, país que até metade do século XX era considerado predominantemente rural⁷, se deu de forma tardia e desordenada.

Como reflexo desse processo, cidades foram alçadas à condição de *urbs* sem trazer consigo os elementos próprio da *urbanitas*, em outros termos, as cidades pouco se diferenciavam dos meios rurais de onde emergiram.

Além disso, as dificuldades de fixação do homem no campo levaram-no, ao longo da história da humanidade, a buscar, no meio urbano, condições de sobrevivência. No caso do Brasil, os migrantes de origem rural, especialmente aqueles que desenvolviam atividades próprias do

⁷ Para maior aprofundamento da questão sugerimos a síntese feita por Maurício Abreu (2011) em "Sobre a memória das cidades" que faz parte do livro Produção do Espaço Urbano organizado por Ana Fani Alessandri Carlos, Marcelo Lopes de Sousa e Maria Encarnação Beltrão Sposito.

campo, ao se descolarem para as cidades, permaneceram, na maioria das vezes, à margem do sistema de produção, caracterizando aquilo que definiu Ana Fani Alessadri Carlos (2007) a combinação entre a morfologia urbana e a morfologia social, em que fluxos são estabelecidos a partir de redes sociais e culturais no movimento dos “sujeitos sociais”. É oportuno destacar a interpretação de Sposito sobre tal afirmação de Carlos (2007):

Na escala da cidade, a economia política estabelece-se, gerando estruturas espaciais mais complexas e possibilitando [...] o acesso à cidade pela propriedade; a alguns, revelando as desigualdades socioespaciais e, a outros, a busca de formas de apropriação de seus espaços, mostrando, em práticas socioespaciais, como se conformam as diferenças. (SPOSITO, 2011, p. 132)

Tal visão nos ajuda a compreender como a formação de núcleos urbanos reflete ou perpetua desigualdades oriundas do campo, perpetuando, também, valores atávicos, os quais vão paulatinamente se adequando à nova realidade cidadina.

2. Urbanização e movimentos migratórios no Sudoeste da Bahia

Se partirmos para estudos realizados no âmbito da sociolinguística, destacando aquele ramo denominado de Sociolinguística Interacional, veremos que a urbanização recente e tardia está ligada, também, ao fenômeno da mobilidade geográfica⁸. Torna-se oportuno, então, questionar: qual o papel da migração rural-urbano nas relações sociais e culturais no interior do estado da Bahia?

Temos que reconhecer o mérito dos estudos realizados pela pesquisadora Bortoni-Ricardo (1989) a qual salienta que em 1890, o Brasil tinha mais de quatorze milhões de habitantes dos quais apenas cerca de 7% viviam na cidade. Nesse sentido, assevera a pesquisadora que desde então pode-se verificar uma tendência ao “esvaziamento do campo e aumento das massas urbanas”. (BORTONI-RICARDO, 1989, p. 70)

É a partir de um processo iniciado na década de 1980 que passaremos a observar, na formação da sociedade brasileira, índices negativos quanto ao crescimento anual da população rural, implícitos já no quadro apresentado por Bortoni-Ricardo. Por outro lado, essa distribuição percentual não revela que algumas cidades, assim consideradas com tais, es-

⁸ Precisamos ver o espaço geográfico com sua relação e com sua destruição econômica, visto que os processos migratórios são motivados por tentativas de “mudança” na condição de vida.

tavam distantes de representar espaços urbanos por excelência.

Década	Índice de População Urbana
1920	10,7%
1940	31,16%
1950	36,16%
1980	67,60%

Tabela 1 – Dados percentuais do crescimento da população urbana no País, ao longo do século XX, comparativo década e percentual. Fonte: Bortoni-Ricardo (1989).

Dados extraídos do IBGE (2007) dão conta do crescimento populacional urbano, fazendo com que agentes sociais que desenvolviam atividades agrárias passassem a se deslocar para um meio urbano, adaptando-se às novas condições e, certamente, aos novos padrões sociais e linguísticos agora vivenciados.

Período	População Rural	População Urbana
1950	1,6	3,91
1960	1,55	5,15
1970	0,57	5,22
1980	-0,62	4,44
1991	-0,67	2,94
2000	-1,31	2,47

Quadro 1 – Taxa de crescimento anual da população brasileira, século XX, de 1950-2000. Fonte: IBGE, 2007⁹

Segundo Girardi, em seu estudo sobre a situação agrária no Brasil (2007), a população brasileira deixou de ser predominantemente rural em algum momento situado entre o período 1960-1970, em consequência do processo de industrialização e modernização da agricultura no Brasil que teve início a partir da década de 1960.

Oliven (1982), observando o censo de 1970, considera que nesta década um terço da população brasileira já não residia em seu local de nascimento. Em 1940, a população urbana estaria por volta de 31,24% de nosso total populacional. Por outro lado, em 1950, tal índice representaria 36,16%, indo para 44,67% em 1960. Entre 1970 e 1980, haveria alteração de 55,92% a 67,59%. Até o ano 2000, a população urbana representaria 81,23% do total da população brasileira conforme dados extraídos das “Estatísticas do século XX”, edição de 2007. O mesmo docu-

⁹ IBGE, Censo demográfico 1950/2000. Até 1991, tabela extraída de: Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro, IBGE: 2007 no Anuário Estatístico do Brasil 1996. Rio de Janeiro: IBGE, vol. 56, 1994, acesso em 08 de agosto de 2012.

mento dá conta de que a população urbana em 2007¹⁰ chegou a 83,48% do total da população brasileira.

Já no último senso, de 2010, o IBGE registra um índice de população urbana de 84,35%, ficando a população rural, numa perspectiva geral, num índice de 15,65%. Isso se deu ao lado do crescimento vertiginoso da população que alcança em 2010 o número de 190.732.694 habitantes, distribuídos de forma bastante irregular sobre um território de 8.547.404km², onde a língua portuguesa é amplamente majoritária. Nesse contexto, é ainda notável como, num ativo processo migratório onde a taxa de crescimento da população urbana supera o índice de crescimento populacional, o *continuum* dialetal ainda conserva o contraste entre as variedades rurais estigmatizadas e a variedade urbana padronizada.

Se pesquisadores como Bortoni-Ricardo já percebiam o quadro que se configurava até a década de 1980, diante dos números atuais podemos constatar que a vida e a cultura no Brasil realmente vêm sendo profundamente alteradas desde o século passado. Surpreendentemente, a linguística tem passado ao largo da questão, debruçando-se ainda pouco sobre estudos sociolinguísticos que contemplariam o fenômeno de transformação dos dialetos rurais brasileiros em variedades urbanas. (BORTONI-RICARDO, 1989, p. 167)

Silva (2005, p. 38) lembra que no âmbito das ciências sociais a diferenciação entre urbano e rural coloca em jogo duas realidades mais complexas do que possam parecer ao senso comum. O autor retoma a definição apresentada pela *Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 2000*, publicação do IBGE, em que se observa que a distinção entre rural e urbano é definida por critérios econômicos e espaciais, por levar em conta as atividades desenvolvidas pelos diferentes agrupamentos humanos e a capacidade de oferecer sustentabilidade. Deste modo, Silva (2005) acredita que o critério utilizado para classificação não é claro, podendo levar a divisões influenciadas por forças políticas¹¹.

No livro *Cidades Imaginárias* (2002), o pesquisador José Eli da

¹⁰ IBGE, Censo demográfico 1940-2007. Acesso em 08 de agosto de 2012.

¹¹ Silva (2005) nos informa que a comunidade de Morrinhos, um dos locais onde desenvolveu sua pesquisa de campo, encontrava-se, no século XIX, em situação mais próxima de um ideal urbano; no entanto, foi Poções que recebeu o título de cidade por questões meramente políticas. Logo, a elevação de Poções à categoria de área urbana se daria por questões históricas, políticas e não geográficas ou econômicas.

Veiga, analisando o mesmo Censo de 2000, contesta os critérios equivocados empregados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Segundo ele, o equívoco na metodologia censitária teria origem em um decreto do Estado Novo, de 1938, que considera como área urbana toda sede de município ou distrito, desconsiderando o tamanho e as características das atividades produtivas de sua população.

Veiga afirma que se tomássemos como base parâmetros de classificação mais adequados, como o da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que determina que para um município ser considerado urbano teria que apresentar uma densidade demográfica de 150 habitantes/km² e uma população não inferior a 50 mil habitantes, o número de 5.507 municípios brasileiros considerados urbanos no censo de 2000 cairia para 411. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 92)

Município	População: Estimativa 2004	População: Estimativa 2009	População: Censo de 2010
Anagé	24.492	25.262	25.500
Barra do Choça	47.295	31.527	34.788
Belo Campo	19.376	15.185	16.026
Boa nova	24.155	15.427	15.409
B. Jesus da Serra	10.644	10.588	10.123
Caatiba	18.484	9.450	11.448
Caetanos	14.318	12.307	13.666
Cândido Sales	26.727	27.180	27.918
Dário Meira	16.102	12.331	12.841
Ibicuí	14.869	11.800	15.786
Iguaí	26.237	29.449	25.724
Manoel Vitorino	16.539	14.138	14.390
Mirante	16.476	8.375	10.512
Nova Canaã	24.155	20.311	16.727
Planalto	20.774	22.151	24.497
Poções	47.486	46.390	44.760

Quadro 2 - Dados numéricos da população de municípios da Região Sudoeste da Bahia, com base em critérios do IBGE. Fonte: IBGE

Ademais, informações veiculadas pelo Censo de 2010 dão conta de que no Estado da Bahia, 29,6% da população vive no campo. Contudo, se considerássemos o critério da OCDE, observaríamos municípios vizinhos a Vitória da Conquista, cuja média populacional não ultrapassa os 30 mil habitantes¹². Nesses municípios, o Censo de 2010 indicou uma

¹² Entre os 17 municípios que fazem parte da microrregião de Vitória da Conquista, apenas os municípios de Poções e Barra do Choça ultrapassam o número de 30.000 habitantes e poderiam ser considerados centros urbanos nos termos da OCDE.

considerável diminuição na população, como demonstrado no Quadro 4 aimara.

Nos últimos anos em Vitória da Conquista, a população do município ampliou, entre os Censos Demográficos de 2000 e 2010, num índice de 1,57% ao ano, passando de 262.585 para 306.866 habitantes. Essa taxa foi superior à média de 0,70% ao ano, registrada no Estado da Bahia, e superior aos 1,08% ao ano da Região Nordeste.

Não é possível dissociar o crescimento da população conquistense ao êxodo observado nos municípios da microrregião, porém é difícil analisar se esse novo contingente populacional advém de áreas urbanas (menos desenvolvidas) ou rurais (pertencentes ao município). Diante da realidade brasileira, onde as fronteiras entre o rural e o urbano ainda não foram claramente delimitadas, com raras áreas agrícolas isoladas¹³, a noção de um *continuum* se aplicaria adequadamente dados os pontos em comum e ao contraste observado entre sociedades rurais e urbanas no Brasil, pressupondo ou não um processo de transição.

Apesar de tênues, os limites entre as definições dos espaços “rural” e “urbano” no Brasil merecem uma devida revisão. Bortoni-Ricardo (2011), comenta que as variedades do português brasileiro poderiam, para fins de análise, serem observadas considerando um contínuo dialetal que vai, em um extremo, de um vernáculo extremamente estigmatizado caracterizado pelos falares rurais mais isolados, ao outro, da norma de prestígio, representada pela variedade urbana padrão (p. 21). Para a autora, as variedades que se distanciam da norma padrão bem poderiam ser denominadas como “rurbanas”, sendo esses falares rurbanos a norma popular usada pelas classes mais baixas cujos falantes, não alfabetizados ou semialfabetizados, apesar de viverem nas cidades possuem geralmente antecedentes rurais.

Silva (2005) acredita que as definições dos espaços rural e urbano poderiam ser explicadas, dentre outros pontos de vista, por elementos balizadores das diferentes formas de interação social, apuradas as atividades desenvolvidas por homens do campo e da cidade, e considerando duas formas de contatos interacionais: o contato *primário* (face a face) e o contato secundário (através de jornais, televisão, rádio, telefone etc.).

¹³Solari (1968, p. 13-29) acredita que no caso dos países em desenvolvimento não apresentam uma bipolarização constatada em países como os Estados Unidos, onde as metrópoles contrastam com áreas agrícolas isoladas.

Nas cidades, as interações são mais frequentes de forma involuntária, com a verificação, também, de forma voluntária, mesmo que prejudicadas do ponto de vista qualitativo. No campo, a rede de relações é mais reduzida, embora os contatos primários sejam relativamente mais fortes. [...] No meio urbano, há predominância dos contatos secundários, cada vez mais frequentes e rápidos disseminados como formas de apreensão das diversas realidades vividas na cidade. No meio rural, os contatos são mais diretos, menos parciais. [...] (SILVA, 2005, p. 42)

Além disso, Silva (2005) considera que, nas cidades, os contatos se dão num ambiente de diferenças culturais, em que estratificados grupos sociais realizam contatos menos diretos e mais parciais. Em outros termos, também considerando a diversidade das relações culturais, já apontadas em pesquisas como a de Oliven (1982), Bortoni-Ricardo (2011), debruçando-se sobre a questão das trocas linguísticas¹⁴, destaca que as relações que ocorrem nessas comunidades mistas, sujeitas à pressão normativa, poderiam ser avaliadas usando-se três parâmetros: a *densidade*, a *multiplexidade* e a *complexidade* dos papéis sociais.

Bortoni-Ricardo considera que a noção de *densidade* está relacionada à noção de *completeza*, isto é, no número de relações que efetivamente existem comparados à proporção do número máximo de ligações que poderiam existir:

Em comunidades pequenas e tradicionais, onde todo mundo conhece todo mundo, a densidade é alta; nas grandes cidades, por outro lado a densidade é baixa. Aliada à alta densidade ocorre multiplexidade, ou seja, as pessoas se relacionam em diversas condições com vizinhos, parceiros no trabalho, lazer etc. Em baixas densidades os laços costumam ser “uniplex” e não “multiplex” (BORTONI, 20011, p. 94)

Como exemplo de relações “uniplex”, Bortoni-Ricardo cita as estabelecidas entre patrão e empregados, médico e paciente, comuns nas sociedades urbanas e tecnologicamente desenvolvidas. Dessa forma, Bortoni-Ricardo, baseando nos estudos antropológicos e sociolinguísticos desenvolvidos por Labov (1972) e Milroy (1980), busca nos estudos acerca das redes de interação (*networks*) uma forma de compreender co-

¹⁴ Para Bortoni-Ricardo, essa nova configuração social, da relação urbano-rural, proporcionou não apenas o aumento da população estudantil, mas, acima de tudo, a diversidade da clientela nas escolas. Diante desse novo quadro, Bortoni-Ricardo defende que a escola não se cuidou ainda de repensar, ou elaborar, mais realista e adequada a essa clientela que abrange a classe trabalhadora e os segmentos considerados marginais ao sistema de produção. Desde 1985, Bortoni vem explorando a questão ao lume da aplicação do modelo de análise em redes à sociolinguística do português brasileiro.

mo procedem as tendências à conservação ou assimilação da língua padrão nos países industrializados, onde a formação de redes de densa tessitura¹⁵ poderiam explicar a permanência de formas dialetais ainda estigmatizadas como as advindas deste *continuum* rural.

Pela observação de como os falantes utilizam a língua nos diversos contextos das relações sociais, podemos assegurar que, no quadro geral da população de Vitória da Conquista, convém considerar a convivência de indivíduos advindos do meio rural que se integraram à comunidade conquistense, assimilando não apenas os valores citadinos culturais, mas principalmente os padrões linguísticos da comunidade urbana. No entanto, não podemos olvidar que algumas situações “*linguageiras*” possam sofrer influência de valores atávicos, arraigados a padrões rurais. Tal conjectura foi responsável pela escolha dos informantes, considerando as histórias de constituição dos bairros de Vitória da Conquista.

3. A concordância verbal na terceira pessoa do plural (P6) no português popular de Vitória da Conquista (BA)

Análise estatística deste fenômeno linguístico considerou o *corpus* de fala constituído por 24 informantes (*Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista – PPUVC), no qual encontramos um total de 1055 ocorrências de concordância verbal em P6.

Utilizando o programa de quantificação estatística *GoldVarb* 3.0b3 (doravante *GoldVarb*) foram analisadas células e grupos de fatores com objetivo de identificar quais grupos de fatores estariam motivando de forma mais significativa a aplicação da concordância verbal na terceira pessoa do plural ou P6.

Para a primeira rodada do *GoldVarb*, foram selecionados os falantes do *corpus* PPUVC – Português Popular de Vitória da Conquista (BA), indivíduos que nasceram ou passaram a maior parte da vida em Vitória, residentes em bairros periféricos da cidade, todos informantes são adultos com idade entre 25 a 83 anos, e foram agrupados segundo os critérios sociais:

¹⁵Milroy (1980) entende como redes de densa tessitura as relações entre grupos onde o grau de densidade e *multiplexidade* atenuam-se em laços de integração do indivíduo com grupos de vizinhança. Milroy exemplifica tais redes de densa tessitura em gangues do Harlem e nos grupos de vizinhança em Belfast, grupos que isolam seus membros da pressão normativa da cultura dominante.

I - Sexo:

- a) Homens - 12 Informantes
- b) Mulheres - 12 Informantes

II - Idade:

- a) Faixa I – 25 aos 35 anos - 08 Informantes
- b) Faixa II – 45 aos 55 anos - 08 Informantes
- c) Faixa III – à partir de 65 anos - 08 Informantes

III - Escolaridade:

- a) Nível 01 – Analfabeto - 12 Informantes
- b) Nível 02 – Com formação precária - 12 Informantes

III – Rede de relações:

- a) Alta rede de Relação - 12 Informantes
- b) Baixa rede de Relação - 12 Informantes

Seguindo a orientação teórica, esta análise do *corpus* buscou medir a relevância dos grupos de variáveis sociais e linguístico-estruturais, a fim de apontarmos os fatores que se revelaram mais significativos na aplicação da regra geral de concordância, isto é, a “solidariedade entre o sujeito e o núcleo do predicado” explicitada pelas marcas de flexão de plural em P6.

No quadro geral, o resultado quanto à observação da concordância verbal em P6, revelou pelo baixo índice de aplicação da regra (ver tabela abaixo), demonstrando mais uma vez que o fenômeno analisado constitui uma realidade inegável no português popular de Vitória da Conquista, apontando questões que urgem ser consideradas.

Concordância verbal em P6	Número de Ocorrências	Percentual
(+) Aplicação da regra	181/1055	17,2%
(-) Não aplicação da regra	874/1055	82,8%

Tabela 2 - Aplicação da regra de concordância verbal em P6.

4. Rede de relações sociais

O controle desta variável procurou regular o quanto as redes de relações sociais influenciaram informantes utentes do português popular pela exposição à norma de prestígio e, conseqüentemente, na aplicação da regra de concordância verbal em P6. Acreditando que os indivíduos, no desempenho dos papéis sociais, podem sofrer influência direta ou indireta das redes de relações, classificamos os informantes em dois grupos de acordo com o grau de interação com indivíduos de outros níveis de formação:

- a) Rede local – donas de casa, aposentados, domésticas;
- b) Rede dispersa – garçons, cabeleireiros, vendedores, entre outros.

A análise da influência desta variável extralingüística na aplicação da concordância verbal em P6 (+), apresentou o seguinte resultado:

Rede dispersa	84/442	19.0%	0.509
Rede local	97/613	15.8%	0.493

Tabela 3 – Análise das Redes de Relações.

Embora a variável “rede de relações sociais” não tenha sido selecionada pelo *GoldVarb*, julgamos oportuno trazer a discussão à baila, considerando a diferença do ponto de vista percentual: alta rede de relações 19% (0.509) de favorecimento à aplicação da regra e baixa rede de relações 15,8% (0.493) de aplicação da regra geral de concordância.

Não obstante tais dados revelados pelo Programa, julgamos pertinente fazer o cruzamento da variável “Redes de relações” e “Faixa Etária”. Os resultados do ponto de vista percentual demonstram uma tendência à aplicação da regra de concordância nos casos em que os jovens se encaixam no fator “Rede dispersa”. Os mais jovens tendiam à aquisição da regra geral de concordância, apresentando índices superiores de flexão verbal na terceira pessoa do plural ou P6. O processamento dos dados forneceu subsídios para tanto, apresentando a seguinte tabela:

Faixa etária	Aplicação da regra	Frequência	Peso
Faixa I (25 aos 35 anos)	72/272	26.5%	0.618
Faixa II (45 aos 55 anos)	45/329	13.7%	0.459
Faixa III (a partir de 65 anos)	64/454	14.1%	0.457

Tabela 4 - Faixa etária.

Duarte e Paiva (2003, p.18) comentam que o fato de a população de meia-idade mais utilizar a norma de prestígio poderia caracterizar para

essa variante um caso típico de estabilidade. Contudo, no caso do português popular, os dados da análise confirmaram nossa hipótese de que os mais jovens estão em processo de aquisição das marcas de concordância na fala. Ao nosso juízo, não se trata de uma tendência geracional, visto que se compararmos as três faixas descritas podemos perceber um baixo percentual da diferença entre as faixas II e III. Novos valores exigem que os mais jovens estejam dispostos a se adaptarem, mesmo que precariamente, aos valores dos novos grupos.

Julgamos a apropriado, também, observar a relação da variável faixa etária com a variável “sexo”. Considerando essa variável, notamos que as mulheres tendem a fazer maior uso da regra de concordância verbal, mesmo que em proporção um pouco maior do que os homens: Mulheres 18,1% (0.508) e Homens 16,1% (0.491). Tal situação poderia ser explicada à exposição que as mulheres possuem hoje em nossa sociedade, ocupando profissões que as levem a tomar contato com outros grupos mais prestigiados e fora do “seio familiar”.

É justificável lembrar que os informantes que compõem a amostra desse *corpus* são oriundos de bairro periféricos de Vitória da Conquista (Jurema, Patagônia, Nova Cidade e Vila Serrana) os quais estão aos poucos se modernizando, aproximando-se do ideal de urbanização. Acreditamos que a ampliação do *corpus* para outras regiões da cidade de Vitória da Conquista poderá trazer mais luz à questão discutida. Ademais, os dados aqui apresentados, a nosso juízo, são indicativos de que as redes de relações são importantes vetores da mudança linguística em se tratando de Português Popular.

4. Conclusão

Não há como ignorar as motivações externas, advindas das relações que ocorrem nessas comunidades mistas, onde os falantes estão constantemente sujeitos à pressão normativa.

Por este motivo, os estudos acerca das redes de interação poderiam oferecer parâmetros para se compreender como procedem as tendências à conservação ou assimilação da língua padrão em comunidades onde a formação de redes de densa tessitura poderia explicar a permanência ou a substituição de formas dialetais ainda estigmatizadas, como as advindas de um *continuum* rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício. Sobre a memória das cidades. In: CARLOS, Ana Fani A.; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação B. *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. São Paulo: Contexto, 2011.

BANFIELD, E. *A crise urbana: natureza e futuro*. 2. ed. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. *Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório*. Campinas: Pontes/RG, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. A análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística. *Congresso Substandard e Mudança no Português do Brasil*. Berlim, outubro de 1997.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. Trad.: Stella Maris B., Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad.: Sérgio Miceli e colaboradores. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. 1. ed. São Paulo: Labur, 2007.

_____; SOUZA, Marcelo Lopes; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO, Eugênio. *Ensaio de geographia linguistica*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1941.

FOSTER, George. *As culturas tradicionais e o impacto da tecnologia*. Trad.: João Távora. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 1997, 1998, 1999*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

_____. *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

_____. *Sínteses de indicadores sociais, 1998 e 1999*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

IPEA/PNUD. *Relatório sobre desenvolvimento humano no Brasil – 1996*. Rio de Janeiro/Brasília, [s.n.], 1996.

LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Principles of linguistic change*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

LOPES, J. R. B. O mundo rural em crise. In: FERNANDES, F. (Org.). *Comunidade e sociedade no Brasil: leituras básicas de introdução ao estudo macrosociológico do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1975.

LUCCHESI, Dante. O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português no Brasil. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MILROY, L. Social Networks. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford/New York: B. Blackwell, 2002.

OLIVEN, Ruben. *Urbanização e mudança social no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SILVA, Jorge Augusto A. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia*. 2005. Tese (de Doutorado). UFBA, Salvador.

SOLARI, Aldo B. O objeto da sociologia rural. In: SZMRECSÁNYI, T; QUEDA, O. (Orgs.). *Vida rural e mudança social*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

SOUZA, G. A. A. Urbanização e fluxos migratórios para Salvador. In:

___; FARIA, V. (Orgs.). *Bahia de todos os pobres*. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1980.

VEIGA, José Ali. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2000.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Andréia Café, Gustavo Gama, Odilon Mesquita Filho e Ricardo Ramos. Salvador: UFBA, 1998.

**A INTERTEXTUALIDADE
NO GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
A PARTIR DA ESTRATÉGIA PROTÓTIPO DIDÁTICO**

Nelma Teixeira da Silva (UESB)

nelmateixeira@yahoo.com.br

Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)

emfsouza@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo tema foi “*O Protótipo Didático como Estratégia para o Ensino de Língua Portuguesa*”. Para isso, fizemos um recorte focalizando a ação docente no processo de mediação do ensino a partir da análise da intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário impresso através da aplicação de um protótipo didático em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Os resultados apontam que como estratégia pedagógica, o protótipo didático se mostrou bastante eficaz no arranjo e organização da aula de Português, promovendo a melhoria do ensino ao inserir na aula uma diversidade de gêneros discursivos a partir do estudo da intertextualidade no gênero publicitário impresso, proporcionando aos alunos novas práticas de leituras, de modo a facilitar o conhecimento das diversas modalidades textuais e a função sociocomunicativa dos mais variados gêneros discursivos.

Palavras-chave: Protótipo didático. Gêneros discursivos. Intertextualidade

1. Considerações iniciais

Este artigo tem como base reflexões e experiências obtidas durante a realização de uma pesquisa no mestrado profissional em letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e que consta do banco de dados da dissertação intitulada *O Protótipo Didático como Estratégia para o Ensino de Língua Portuguesa* (SILVA, 2015). Sob uma abordagem etnográfica e qualitativa, a pesquisa teve como objetivos sugerir e experimentar uma proposta de intervenção didática no 9º ano do ensino fundamental II a partir do uso do protótipo didático como organizador do ensino de língua portuguesa, como uma forma de contribuir para a melhoria do ensino e da prática docente, tendo como base os gêneros discursivos. Nesta pesquisa, ao elaborar a estratégia protótipo didático, escolhemos o gênero discursivo anúncio publicitário na modalidade impressa como proposta de novas e possíveis leituras. Um dos motivos para a escolha do gênero publicitário no trabalho com

texto diz respeito aos seus usos sociais.

Todo ensino comprometido com o exercício da cidadania deve criar situações para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva nas diversas situações concretas do cotidiano. Um dos aspectos dessa competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de prática oral e escrita. É o que se chama de competência linguística, ou seja, conhecimento que o falante ou ouvinte, escritor ou leitor possui sobre a língua e o utiliza para a construção e compreensão de expressões que compõem os textos.

Assim, para este artigo fizemos um recorte das aulas de aplicação do protótipo didático focando a ação docente no processo de mediação do conhecimento a partir do estudo da intertextualidade no gênero publicitário, elegendo como motivador da aula de língua portuguesa que ora utilizamos em nossas provocações e experiências o anúncio impresso da minissérie *Amores Roubados* exibido na TV Globo.



Propaganda da minissérie Amores Roubados.

Fonte: *Veja* - Edição 2355, de 08/01/2014

O trabalho com o gênero discursivo publicitário no protótipo didático foi realizado de forma dialógica e intertextual com o objetivo de fazer o aluno perceber na tessitura do escrito a prática da leitura intertextual, o diálogo entre textos, a importância do contexto e a influência de leituras realizadas. O evento da intertextualidade, estratégia que o aluno pode utilizar para ajudá-lo no processo da escrita contribuindo para a construção de sentido do texto – pois nenhum texto se produz no vazio ou se origina do nada – é fortalecedor e enriquecedor

da leitura, colaborando para a formação de um leitor proficiente e crítico, não se limitando ao simples reconhecimento de um texto em outro, mas permitindo considerar todos os sentidos que compõem esse contexto maior de produção textual.

2. A intertextualidade e o gênero publicitário

O uso do gênero publicitário é muito comum no ensino de leitura e produção de textos. Por ser um texto multimodal, ele é encontrado em variados suportes, como mídia impressa (jornais, revistas, cartazes, prospectos, folhetos), audiovisual e eletrônica (cinema, televisão, *internet*, painéis digitais). O texto publicitário, devido à riqueza de elementos da linguagem não verbal ou icônica, é uma ferramenta de grande força de expressão e persuasão que pode ajudar significativamente o leitor no processo de compreensão do texto.

No que se refere à conceituação do gênero em estudo, Sandmann (1997) diferencia o termo publicidade de propaganda¹⁶: aquele é usado para se referir à venda de produtos ou serviços; este tem um sentido mais abrangente, serve tanto para a propagação de ideias como também no sentido de publicidade. Segundo Sant'Anna (1998, p. 75), inicialmente, propaganda referia-se à “propagação de doutrinas religiosas ou princípios políticos de algum partido”, hoje, entende-se propaganda como a divulgação de uma mensagem buscando influenciar opiniões ou obter adesão para ideologia.

O texto publicitário é resultado da união de vários fatores: psicológicos, sociais e econômicos, como também do uso de efeitos retóricos e icônicos aos quais não faltam as figuras de linguagem e estilísticas, as técnicas argumentativas e os mecanismos de persuasão entre outros. Este gênero provoca reações emocionais no leitor e usa diversos recursos para convencer, alterar atitudes e comportamentos. Para isso, palavras e imagens camuflam ideologias que são conduzidas sob o efeito da argumentação. Na análise dos componentes do texto publicitário, o estudo da argumentação permite verificar sua influência na manipulação dos elementos linguísticos e icônicos direcionados para a persuasão. Para Koch

¹⁶ Na pesquisa, os termos publicidade e propaganda foram usados com uma aproximação de sentido, uma vez que não era o objetivo da pesquisa debruçar sobre uma discussão teórica acerca da diferenciação entre estes dois conceitos.

(1987, p. 159) toda estratégia publicitária é de natureza persuasiva, em maior ou menor grau, e que “a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade”. Dessa forma, o texto publicitário manifesta-se como um traço da intenção projetada de um enunciador para os possíveis leitores, a fim de comunicar uma mensagem e produzir um efeito.

Como prática de interação social midiaticizada, a atividade publicitária produz discursos e se materializa em textos geralmente polissêmicos, cuja pluralidade de sentidos que emitem tem como propósito persuadir seus leitores consumidores. Assim, a intertextualidade aparece, na propaganda, como recurso de linguagem, evidenciando o caráter multifacetado e dialógico do discurso.

Nenhum texto se produz no vazio ou se origina do nada, pelo contrário, todo texto é reflexo, explícita ou implicitamente, de outros textos. A condição para a produção de textos seja ela escrita, falada ou de qualquer outra ordem, portanto, é a intertextualidade. Um texto sempre toma posição em relação a outros textos, seja reiterando-os, seja subvertendo as ideias presentes no texto original. Nesse sentido, Soares (2005) afirma que a intertextualidade tem um campo de atuação tão amplo e profundo que é possível dizer que ela atinge todos os produtores de textos.

Dessa forma, a produção e compreensão dos “arranjos intertextuais” exigem o conhecimento de alguns mecanismos e a apropriação mais consciente dos diversos gêneros e tipos de discursos (orais ou escritos) que circulam na sociedade. Por isso, acreditamos que levar o estudo dos gêneros discursivos e do conceito de intertextualidade para a sala de aula é um poderoso instrumento no trabalho de leitura e produção de textos de modo competente. Entretanto, o trabalho com a intertextualidade não deve restringir-se à identificação do intertexto, focado apenas nos conteúdos. É preciso também chamar a atenção para os recursos linguísticos de que se utiliza o produtor na elaboração de suas intertextualidades. Além disso, é preciso esclarecer aos alunos os conceitos, funções e traços linguísticos das mais variadas formas de intertextualidade (paráfrase, paródia, citação, alusão, epígrafe, dentre outras) que eles têm contato nas trocas discursivas do dia a dia sem ao menos se dar conta disso.

Assim, um texto do gênero publicitário pode conter características de vários tipos textuais, ou ainda pode apresentar-se sob diversos gêneros. Nesse sentido, é fundamental para um ensino/aprendizagem de produção textual eficaz, essa noção de tipo

textual (aspectos lexicais, sintáticos, tipos verbais, relações lógicas) e suas inúmeras possibilidades de gênero, o que permite a produção de um texto adequado à sua intencionalidade.

Dessa forma, o anúncio publicitário impresso trata-se de um gênero midiático, uma vez que veicula, por meios de comunicação de massa, uma mensagem com objetivos comerciais, institucionais ou políticos, que pode ser composta por signos verbais e não-verbais. Tem como característica marcante a multimodalidade. Definem-se como textos multimodais, segundo Rojo (2012), os textos compostos por mais de um código semiótico, e em se tratando dos anúncios publicitários impressos, fazem parte de sua estrutura componentes linguísticos e imagéticos.

O texto publicitário é a manifestação não só de ordem verbal, mas de qualquer natureza semiótica. A intertextualidade é frequentemente observada nas chamadas publicitárias, como ocorre no anúncio escolhido na elaboração do protótipo didático utilizado neste artigo:

“Eu te prometo ser fiel até que a paixão nos separe”

A chamada do anúncio dialoga com o conhecido discurso proferido nas cerimônias matrimoniais *“Eu te prometo ser fiel [...] até que a morte nos separe”*. Assim, constata-se no texto acima a inscrição de outro texto circulante no meio sociodiscursivo e reconhecível por parte de seus leitores-consumidores. Isso significa que a publicidade representa para os estudos da linguagem, além de um modo de interação midiaticizado, um material potencialmente amplo e rico para a análise linguística e intertextual.

3. Partindo para a prática: o protótipo didático como estratégia utilizada na sala de aula

Rojo (2012, p. 8) no livro *Multiletramentos na Escola* conceitua os protótipos didáticos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Assim, o protótipo didático é composto por muitas linguagens (é multimodal) e exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer sentido no cotidiano do aluno. Além disso, o novo contexto tecnológico em que os alunos estão inseridos, exige dos docentes, novas práticas de ensino que podem ser facilitadas através do uso de novas tecnologias e mídias digitais.

O uso dos protótipos didáticos em sala de aula favorece a integração de gêneros multimodais com a prática pedagógica, desenvolvendo a formação continuada do professor, já que se trata de uma nova estratégia de ensino, voltada para as práticas sociais de leitura e produção de textos a partir de multiletramentos. Assim, considerando a realidade atual das escolas, em que os professores necessitam de novos métodos para dinamizar suas aulas, especialmente as de língua portuguesa, é que optamos na pesquisa por trabalhar os gêneros discursivos a partir dos protótipos didáticos. A escola necessita inovar as formas de ensinar e aprender, pois é impossível fechar os olhos para a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto vivenciado pelos alunos, já considerados nativos tecnológicos. Dessa forma, inserir nas aulas ferramentas como essa proporciona aos alunos atividades diversificadas que, além de estimular e concretizar as ações de produções dos alunos (que agora deixam de ser apenas “leitores visuais”) permitem também a participação direta de todos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais, pois

[...] vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27)

Portanto, não faz sentido a escola se limitar apenas ao texto impresso. É necessário que o professor proporcione ao aluno a leitura de variados gêneros, suportes e mídias através de atividades pedagógicas que possibilitem a vivência e o acesso a espaços diferenciados de circulação de textos e de uso das tecnologias digitais.

A estratégia protótipo didático utilizada na pesquisa foi composta por sequências didáticas construídas a partir das abordagens de Schnewwly e Dolz sobre como planejar o ensino de gêneros a partir de sequências didáticas. Para os autores

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 83)

Dessa forma, a sequência didática é considerada uma série de atividades progressivas guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção textual dentro do planejamento da aula.

O protótipo didático aliado ao gênero discursivo anúncio publicitário foi eleito como estratégia de ensino na aula de língua Portuguesa por ser considerado uma relevante ferramenta metodológica que viabilizou a realização de um trabalho com a intertextualidade, se desdobrando no estudo de uma cadeia de gêneros discursivos no momento da aplicação do protótipo, pois à medida que a intertextualidade de um anúncio era explorada outros gêneros entravam em cena complementando a análise intertextual.

Nesta perspectiva, cada atividade presente no protótipo se apresentou com variados recursos midiáticos que ajudaram a professora colaboradora da pesquisa na mediação do conhecimento e proporcionaram aos alunos o contato com diversas modalidades de linguagens: vídeos, músicas, biografias, reportagens, *trailers*, curiosidades sobre os textos, tudo isso explorado através de *links* – âncoras para os hipertextos – durante as aulas do protótipo didático que foram executadas em diferentes espaços da escola: na sala de vídeo, no laboratório de informática, na sala de aula e também no espaço externo da escola.

A seguir, são transcritos e analisados alguns episódios de uma das aulas de aplicação do protótipo didático que serviram para a produção dos dados que encaminharam a pesquisa. As descrições foram feitas através de protocolo. O protocolo referido neste artigo não se enquadra estritamente na descrição usual deste tipo de metodologia (Cf. CAVALCANTI, 1989); são tomados apenas como uma referência para a transcrição da aula.

4. Episódios protocolados da aula de aplicação do protótipo didático

Ao iniciar a aula, a professora colaboradora segue a rotina usual de toda sala de aula: cumprimenta os alunos, pede para desligarem os celulares e fazerem silêncio. Faz a chamada, informa que a aula acontecerá na sala de vídeo e convida os alunos para acompanhá-la.

Já aqui figura-se a reflexão de Souza (2011, p. 5) a respeito da rotina e do ritual que compõem a aula. A autora considera a aula como um gênero discursivo oral e diferencia a rotina do ritual:

A aula é um gênero que se denomina pela existência dos dois planos: a rotina e o ritual [...] No plano rotineiro, acentua-se a palavra institucional do professor, revestida da autoridade da esfera de comunicação, em tempo e espaço determinados institucionalmente. No plano ritual, talvez, se vislumbre a emergência das contrapalavras, da réplica, da resposta bakhtiniana, pois a pa-

lavra coloca o outro na responsabilidade de respondê-la. [...] As rotinas são ecos, sempre se repetem. Os rituais são polifônicos. (SOUZA, 2011, p. 5)

Em se tratando do ambiente, tanto a sala de aula quanto a sala de vídeo tinham as cadeiras organizadas em fileiras.

Entretanto, embora as salas estivessem estruturadas de forma tradicional, com um ambiente aparentemente rígido, o clima entre a professora e os alunos era bem agradável, a ação pedagógica docente era flexível e dinâmica, abrindo espaço durante a aula para os alunos participarem da construção do conhecimento. Bortoni-Ricardo (2010, p. 96) defende que “é imprescindível arranjar um ambiente na sala de aula que seja favorável à construção da aprendizagem, ao que é dado o nome de *arranjos estruturais da interação*”.

1. P: *Nessa aula nós vamos estudar sobre a intertextualidade através de propagandas. Não sei se vocês se lembram mas já estudamos sobre intertextualidade na segunda unidade...estudamos pelo livro de vocês. Lembram daquela poesia de Camões “Amor é fogo que arde sem se ver?”*
2. A: ++ *Sim!*
3. P: *E daquela música de Renato Russo que vimos e conversamos sobre as semelhanças dos textos? [A professora canta um pedacinho da música] “É preciso amar::: as pessoas como se não houvesse amanhã:::?”*
4. A: *Massa, professora!*

Nos turnos de fala de 1 a 4, quando a professora menciona os gêneros discursivos exemplificando-os para ilustrar o tema da aula, ela está organizando o discurso por meio de gêneros na esfera da oralidade. Nestes turnos também fica clara a conceituação de plano ritual que Souza (2011) traz:

[...] nos rituais ocorrem a infiltração e sobreposição de diferentes gêneros, sendo um enunciado constituído por mais de um gênero. Considero, ainda, que os rituais se sustentam nas rotinas, comumente o terreno conhecido, que aporta a insurgência de novos eventos discursivos. (SOUZA, 2011, p. 5)

É o que ocorre quando a professora exemplifica o que é a intertextualidade, intercalando o gênero discursivo aula com outros gêneros ao citar a poesia de Camões e a música de Renato Russo, na esfera da oralidade.

Retomando a aula, a professora apresenta em *slides* a propaganda da minissérie *Amores Roubados* exibida na TV Globo, e em seguida questiona se todos assistiram à minissérie. Conforme estipulado no pro-

tótipo didático, a professora inicia a análise do texto publicitário, mas antes faz uma sondagem para sensibilizar a turma e levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da minissérie. Em seguida, a professora continua a explicação a respeito do anúncio

5. P: *Hoje nós vamos ver a intertextualidade através das propagandas que saem em revistas, são os textos publicitários impressos. O primeiro texto que vamos ver aqui é uma propaganda da minissérie da TV Globo “Amores Roubados”. Vamos ver? [Apresentou a propaganda em slides]*
6. P: *O que vocês sabem sobre a minissérie?*
7. A: ++?
8. P: *Alguém assistiu gente?*
9. A1: *Tia, a minha mãe não me deixou assistir porque tem sexo.*
10. A2: *Professora, eu assisti.*
11. P: *E aí A2, o que achou? Conta aí pra quem não assistiu?*
12. A2: *Tinha muita traição professora...E morte também...eu só assisti um pouco, não sei como acabou.*
13. P: *Então...Esse é o anúncio da minissérie “Amores Roubados”. Vamos ler a **legenda** da imagem?*
14. A1: *Ok tia*
15. P: *Gente presta atenção...Esse anúncio foi publicado na Revista Veja do mês de janeiro desse ano...Viu aqui? Olha gente, a legenda é outro tipo de gênero discursivo, certo?*
16. A2: *Tia, legenda de filme é a mesma coisa?*
17. P: *É sim A2...Olha gente, a legenda é um gênero discursivo, é uma formação, é aquele texto que aparece abaixo das figuras nos livros de vocês, como apareceu aqui no slide...nos filmes é a tradução das falas em outra língua, que aparece em baixo da tela, certo A2? Entendeu?*

A professora volta aos *slides*, apresenta o *trailer* da minissérie e um texto retirado do protótipo didático que resume o conteúdo da trama

18. P: *Vamos ver aqui gente do que se trata essa minissérie...Ela foi baseada em um livro chamado “A empreitada da rua nova” de um autor chamado Carneiro Vilela [...]*

Nos turnos de 5 a 18 é possível perceber que poucos alunos tinham alguma informação sobre a minissérie. Entretanto, esse fato não foi empecilho para que a professora colaboradora desse continuidade à aula e à exposição dos conteúdos programados a partir da análise do anúncio da minissérie, pois já prevendo isso, levou para a aula um texto com a

síntese da trama e algumas passagens em vídeo – o *trailer* da minissérie que encontrou disponível na *internet*. De acordo com Miras (2006, p. 59) o aprendizado de um novo conteúdo é resultado de uma atividade mental construtiva, a qual não pode ser realizada no vácuo, partindo do nada. Segundo a autora, a possibilidade de assimilar um novo conteúdo, de construir um novo significado, passa necessariamente pela possibilidade de entrar em contato com o novo conhecimento.

Como assinala Coll (1990, *apud* Miras, 2006), quando o aluno faz o primeiro contato com o novo assunto, ele o faz munido de uma série de conceitos, concepções e representações, adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores, os quais serão determinantes na seleção das informações, bem como na organização das mesmas e no tipo de relações que serão feitas entre elas. Ainda conforme Miras (2006, p. 75), é graças aos conhecimentos prévios do aluno que este pode fazer uma leitura inicial do novo conteúdo, atribuindo-lhe um primeiro nível de significado para, então, iniciar seu processo de aprendizagem.

Analisando os turnos de 13 a 18, fica evidente que a professora colaboradora procurou, ao máximo, atender ao que foi proposto no protótipo didático, organizando a sistematização da aula de língua portuguesa a partir dos gêneros discursivos. Na condução da aula, ela estava atenta para os gêneros que iam surgindo, conforme a aula prosseguia, como ocorreu no turno 13, em que aproveitou a entrada em cena do gênero discursivo legenda para explicar aos alunos do que se tratava e sanar as dúvidas posteriores.

Após a exibição do *trailer*, a professora pede a um aluno que faça a leitura do texto. Em seguida, abre espaço para discussão a respeito do vídeo e do texto apresentados, esclarecendo as dúvidas. E começa a fazer a análise intertextual da propaganda

19. 1P: *Então gente, dentro deste texto [a propaganda] tem outro texto que nós conhecemos, qual é?... Nós conhecemos porque ouvimos muito nos casamentos. Quem sabe qual é?*
20. A: *Eu sei é aquele “eu te prometo ser fiel até que a morte nos separe”.*
21. P: *Isso mesmo A, é o juramento matrimonial que os noivos falam diante do padre ou do Juiz na hora do casamento, olha aqui no telão [mostra em slide o texto ilustrado do Juramento Matrimonial] diz assim “Eu te recebo como meu marido ou esposa e te prometo ser fiel, amar e respeitar, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, por todos os dias da nossa vida, até que a morte nos separe”.*

22. P: *Olha, este texto aqui [apontando para as imagens mostradas em slides] tem tudo a ver com a propaganda...Quando se fez o texto publicitário de Amores Roubados, se fez com base nesse texto aqui, nesse discurso do casamento...fez ele com outra ideia mas mantendo a essência do texto...não precisa copiar o mesmo texto, só pega a ideia principal e aproveita em outro, entendeu?*

Nos turnos de 19 a 22 a professora colaboradora evidencia a intertextualidade no processo de acercamento dos textos em análise, a partir do reconhecimento dos elementos que conversam entre si. E nesse momento a professora expande o conceito de intertextualidade, explicando-o de forma direta para facilitar a compreensão dos alunos.

Atuando como mediadora do processo de aprendizagem, a professora fornece aos alunos pistas de leitura, compreendidas como chaves para abrir caminhos que ajudem o leitor a entrar no texto em busca da construção de sentidos, como ocorre no turno 19: *“então gente, dentro deste texto [a propaganda] tem outro texto que nós conhecemos, qual é?... Nós conhecemos porque ouvimos muito nos casamentos. Quem sabe qual é?”*

Esta compreensão corrobora com o pensamento de Walty (1996, p. 30) ao afirmar que a intertextualidade

[...] é uma dessas chaves que nos permitem penetrar no texto, à medida que faz dialogar um texto com outros textos, da mesma época ou de épocas diferentes, de um mesmo espaço ou de espaços diferentes. Assim, a leitura não perde seu caráter dinâmico, mantendo-se um processo em que texto, intertexto e contexto não se isolam. (WALTY, 1996, p. 30)

No turno 20, quando os alunos reconheceram a relação entre os textos exibidos pela professora colaboradora, experimentaram o estabelecimento de relações entre os textos no nível restrito, segundo Koch (2003), pois não tinham conhecimento profundo do teor do texto publicitário. Em sentido restrito, Koch (2003, p. 61) afirma que a intertextualidade se dá na “relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”, geralmente a partir de textos produzidos por um enunciador genérico (provérbios, frases feitas), que são facilmente identificados por fazerem parte do repertório comum da comunidade.

Retomando a aula

23. P: *Vamos lá gente...Esse outro texto aqui que vou mostrar aqui [apontando para os slides] é uma crônica. Nós também já estudamos sobre crônicas, lembra?*

24. A1: *Foi aquele texto do homem pelado tia? [risos]*

25. P: *Humm, você tá falando do texto de Fernando Sabino “O homem nú”?*
26. A1: *[risos] é...*
27. P: *Isso mesmo, é um exemplo de crônica, certo? Porque ela fala de coisas do dia a dia, do cotidiano da pessoa que escreve... Agora nós vamos ver aqui uma crônica que faz a intertextualidade com esses textos que acabamos de ver aqui, certo? Quem escreveu essa crônica foi Martha Medeiros.*

A professora mostra o texto em *slides* e pede a um aluno que leia a crônica em voz alta.

28. P: *Gente, tá vendo esse texto? Presta atenção no título dele “PROMESSAS MATRIMONIAIS”. Promessas vem do verbo prometer. Qual o verbo mais usado ao longo do texto da crônica?*
29. A: *++ PROMETER!*
30. P: *Muito bem...Agora olha aqui a propaganda da minissérie...Olha o verbo prometer aqui de novo “eu te PROMETO ser fiel até que a paixão nos separe”. Tá vendo gente? Percebeu a intertextualidade?*
31. A: *++ Sim!*
32. P: *É isso gente...É simples...Deu pra perceber? A escritora aqui da crônica escreveu essa crônica também fazendo a intertextualidade com o texto do casamento que vimos aqui...Como a autora fala no texto...Como ela não gostava do sermão do Padre no ritual do casamento, ela resolver criar outro do seu jeito, mas ela deu o mesmo título para o sermão, ou seja, “Promessas matrimoniais”.*

Pelo contexto dos turnos de 23 a 32, além de organizar o seu discurso por meio dos gêneros, a professora chama a atenção dos alunos para a relação intertextual que marca os textos a partir do verbo *prometer*, mostrando que o recurso linguístico intertextualidade, em sua discursividade, está evidenciada através do diálogo entre os textos e do jogo semiótico com o verbo *prometer*.

Seguindo a estrutura do protótipo didático, a professora passa a conversar com os alunos sobre a biografia da escritora Martha Medeiros, em seguida solicita aos alunos um trabalho de pesquisa na *internet* sobre a escritora.

33. P: *Olha só, logo abaixo aqui da crônica tem a biografia da escritora. Todo mundo aqui sabe o que é **biografia**, né? É um texto que conta a história de alguém, pode ser a sua história ou de alguém famoso. Toda vez que lemos um texto novo aqui na sala, o que fazemos? Procuramos saber quem escreveu, quem é essa pessoa, de onde é, quais livros já escreveu né?*

34. A: ++ Sim!
35. P: *Então, vamos ver aqui quem é Martha Medeiros e em casa vocês vão pesquisar mais na internet sobre essa escritora, conhecer outros textos dela e trazer o que mais gostou pra compartilhar aqui com a turma, certo?*
36. A1: *É pra trazer imprimido ou copiado tia?*
37. P: *Da forma que for melhor pra vocês gente, IMPRESSO ou copiado, certo? Vamos ver aqui a biografia...*

No turno 33, a professora faz uso de outro gênero discursivo – o gênero biografia – que aparece no protótipo didático para auxiliar no desenvolvimento das atividades da aula. Tendo este gênero como suporte a professora solicita aos alunos, nos turnos de 35 a 37, uma pesquisa na *internet* como atividade didática para conhecer melhor a escritora citada na aula.

Considerando que a *internet* é uma fonte inesgotável de informação, ela possibilita inúmeras formas de utilização como recurso pedagógico para uma atividade de pesquisa. Transformar informação em conhecimento faz parte do processo educativo e, neste contexto, a figura do professor adquire lugar de liderança ao propor atividades deste tipo, desafiando sujeitos ativos e criativos a exercitarem seu potencial de pesquisa na *web* construindo informações e suscitando novos questionamentos.

Teixeira & Moura (2012, p. 60), afirma que “elaborar materiais didáticos que recorram a [ferramentas digitais] é um caminho para a construção e circulação de conhecimentos na escola, uma via para que as atuais tecnologias digitais possam adentrar a sala de aula”. Dessa forma, inserir nas aulas ferramentas digitais proporcionam aos alunos atividades diversificadas, estimulam e concretizam as ações de produções dos alunos, que agora deixam de ser apenas “leitores visuais”.

Retomando a aula, a professora apresenta aos alunos outro recurso intertextual que faz alusão ao texto *Promessas Matrimoniais* e ao anúncio publicitário de *Amores Roubados*: um vídeo da *internet* com o trailer do filme “Até que a sorte nos separe”

38. P: *Olha aqui outro texto que faz intertextualidade com todos esses textos que a gente viu até agora. Esse anúncio aqui tá na internet, lá no youtube, é do filme “Até que a sorte nos separe”...Quem já assistiu?*
39. A1: ++ Eu!
40. A2: *Eu só assisti esse aí professora, o um.*

41. P: *Gente, bem lembrado A2, tem o dois também gente, mas aqui tá o anúncio só do um...olha só [A professora mostra a página da web referida acima no data show]*
42. P: *Então gente...Esse anúncio aqui também faz referência ao sermão do casamento e também ao anúncio da minissérie, certo? Veja esse título "Até que a sorte nos separe"...Tá faltando alguma coisa nele?*
43. A: ?
44. P: *Lembra da promessa do casamento? Como começa? [A professora pergunta e ela mesma responde] "Eu te prometo ser fiel..." e como termina? "Até que a MORTE nos separe". Pois é, esse título do filme é o finalzinho da Promessa Matrimonial, só que trocou a palavra MORTE por SORTE né? E ficou assim: "Até que a SORTE nos separe". O que isso quer dizer? [A professora pergunta e ela mesma responde]. Tem a ver com a mensagem do filme, né? Olha aqui o texto da **sinopse**...Gente sinopse é outro gênero discursivo certo? Nós ainda vamos trabalhar mais com esse tipo de texto certo?... A lê aí pra mim a sinopse?*

Uma aluna faz a leitura da sinopse

45. P: *Tá vendo gente? Quem assistiu o filme viu, aqui no título fala "Até que a sorte nos separe"... porque este título gente?*
46. A: *Porque Tino fica rico ganhando na loteria e depois perde tudo né?*
47. P: *Isso mesmo! E depois, o que aconteceu?*
48. A: *Depois que fica pobre ele faz de tudo pra esposa não descobri que ele perdeu tudo, porque se ela descobrir eles se separam, o casamento acaba.*
49. *Isso mesmo A! Excelente! Entendeu gente essa questão da intertextualidade aqui no filme?*

No contexto dos turnos de 38 a 49, a professora mostra aos alunos a relação de intertextualidade entre o texto "Promessas Matrimoniais", o anúncio de "Amores Roubados" e o *trailer* do filme "Até que a sorte nos separe" por meio de um recurso estilístico: a substituição da palavra *sorte* por *morte*, recurso importante para ativar a memória do interlocutor em prol da recuperação do enunciado original, construindo novos sentidos para o texto, conforme ficou bem explícito na explicação da professora colaboradora, nos turnos de 42 a 45. Dentro deste contexto, essas palavras assemelham-se gráfica e sonoramente e se equivalem também na função sintática, mas não é objetivo da pesquisa detalhar esse jogo de palavras.

Agora, a professora passa para um momento importante da aula: a sistematização.

50. P: *Olha gente, tudo o que nós falamos ou escrevemos é porque já ouvimos alguma coisa que faz referência a isso em algum lugar. É pra vocês sabermos que tudo está ligado entre si. Deu pra entender? Tiveram coisas aqui dos textos, das imagens que a gente só percebeu a intertextualidade depois que leu os textos. Sabe por quê? Porque nós temos dificuldades de leitura, não só do texto, mas também de imagens... Olha, não é só o texto verbal, o texto não verbal, as imagens também constitui intertextualidade. Isso é um apanhado de informações que vão ajudar vocês a ler agora de uma forma clara não só as propagandas, como também qualquer texto. Então... É importante falar também que o leitor, no caso vocês, passe a fazer outras leituras para entender os textos que leem, porque a intertextualidade pode ocorrer com qualquer texto, seja escrito, em áudio, em vídeo...E o texto publicitário, só quem entende é quem tem outras leituras. Quem não lê fica, tipo assim, boiando, como dizem, sem entender nada... Olha, e aí nós temos que nos acostumar a ler mais, a partir de agora nós vamos ler mais.*

Neste fragmento da sistematização da aula, a fala da professora está em consonância com a concepção de Bakhtin (1986) quando ele afirma que o sujeito, por ser ao mesmo tempo individual e social, constrói sua subjetividade de acordo com as relações sociais de que participa, elaborando um discurso entrelaçado com outros discursos. Pode-se dizer, nessa perspectiva, que um discurso nunca está fechado em si mesmo, pois haverá sempre a possibilidade de uma outra voz.

Observa-se também na sistematização da aula a preocupação da professora colaboradora em relação ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos. E não apenas neste momento, mas o tempo todo, durante a aplicação da pesquisa ela fazia questão de enfatizar a necessidade e a importância da prática da leitura de diversos gêneros. Essa preocupação da professora reflete os bons resultados obtidos com essa estratégia nas aulas de português, possibilitando o alcance dos objetivos da pesquisa, especialmente em se tratando da percepção, pelos alunos, através do diálogo entre os textos, da importância da leitura de diferentes gêneros discursivos para a compreensão do contexto em que se estabelece a intertextualidade, e principalmente para dar subsídio a uma escrita com mais autoria.

Sabe-se que o leitor competente é ativo na construção de sentidos. A expressão “competência leitora” tem sido usada nos últimos tempos por pesquisadores como Kleiman (1989, 1995, 2002) e Soares (1998) em trabalhos referentes à leitura e letramento e também pela OCDE/PISA¹⁷

¹⁷ O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O

que realiza a verificação do nível de letramento em leitura através de avaliação institucional. A definição da capacidade (competência) leitora estabelecida pelo documento oficial da OCDE/PISA consiste na compreensão, no emprego e na reflexão pessoal a partir de textos escritos com o fim de alcançar metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal para uma participação mais ativa na sociedade.

Para Kleiman (2002), dos conjuntos de habilidades necessárias para que se possa ler, concentram-se: “a capacidade para perceber a estrutura do texto, a capacidade para perceber ou mesmo inferir a intenção, a atitude do autor, a capacidade de fazer paráfrases do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 83), e certamente, a ausência de alguma dessas habilidades interceptará a compreensão. Além disso, a autora ainda mostra alguns entraves responsáveis pelos problemas de leitura que os alunos enfrentam, como por exemplo

[...] o lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. (KLEIMAN, 2002, p. 15)

Dessa forma, a leitura, a construção e a desconstrução dos discursos dos mais variados gêneros em sala de aula contribui para o efetivo pensar e repensar crítico das várias atividades sociais de linguagem em que os alunos estão inseridos, possibilitando, assim, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem.

Utilizar estratégias de ensino nas escolas por meio do trabalho com protótipo didático aliado aos gêneros discursivos, portanto, favorece o ensino dos conhecimentos linguísticos e textuais necessários para que os sujeitos atuem reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando a linguagem em sala de aula com base em textos do cotidiano veiculados na sociedade.

Pisa, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de linguagem, matemática e ciências. O Pisa elabora provas que representam atividades de leitura que são frequentemente realizadas dentro e fora da escola. Os resultados das provas são apresentados em uma escala geral de leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas em cinco níveis de proficiência cada uma delas, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta. Para saber mais acesse http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf

5. Considerações finais

Tendo em vista as reflexões e as análises realizadas, em relação ao trabalho docente e a estratégia utilizada, os episódios das aulas deixaram evidente que é possível trabalhar a partir do protótipo sequências didáticas que conduzem ao desenvolvimento da compreensão leitora, incorporando uma multiplicidade de mídias e linguagens (“multiplicidade semiótica”) como sugere Rojo (2012). Foi possível a organização e sistematização da aula de português por meio de gêneros na esfera da oralidade, intercalando o gênero discursivo aula com outros gêneros. As práticas didáticas favoreceram o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o modelo de protótipo didático sugerido facilitou a ação didática da professora, direcionando o trabalho docente de forma dinâmica. A professora colaboradora realizou um trabalho diferenciado envolvendo as tecnologias da informação e comunicação e textos multimodais de diferentes gêneros para dinamizar a aula e atender às expectativas dos alunos, desenvolvendo estratégias de leitura que despertaram, em princípio, a curiosidade e, em seguida, o desejo de ler.

Assim, utilizar o protótipo didático aliado aos gêneros discursivos favoreceu o ensino dos conhecimentos linguísticos e textuais necessários para que os sujeitos atuem reflexivamente em diferentes atividades comunicativas.

No que se refere às habilidades de leitura e escrita dos alunos, a pesquisa mostrou que os alunos compreenderam o conceito de intertextualidade, demonstrando o entendimento através de citações de alguns tipos e mencionando exemplos de textos publicitários em que ocorre a referência intertextual durante suas produções orais e escritas. Ao fazerem referência a outros textos, sejam verbais ou não verbais, os alunos deixaram claro que se apropriaram do sentido de diálogo entre os textos e de como os enunciados são construídos na presença de outros.

Acreditamos que apenas a teoria pela teoria não consegue atingir maiores proporções no que se refere ao desejo de fazer a diferença no ensino de língua portuguesa. É necessário dar visibilidade a essa teoria, ou seja, é preciso aplicá-la, mostrando assim a sua finalidade prática. Por isso, a pesquisa teve essa inquietação de levar para a sala de aula de língua portuguesa esta proposta de ensino – o protótipo didático – para ver como, de fato, ela funcionava na prática. Na análise das aulas e nos resultados ficou evidente que, como estratégia pedagógica, o protótipo didático se mostrou bastante eficaz, sendo possível utilizá-lo na organização do

planejamento da aula de português promovendo a melhoria do ensino. Com isso, este trabalho não pretendeu ser apenas um espaço de teorizações, mas, sobretudo, promover a articulação do saber com o fazer docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Oficina de leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto: 2003.

_____. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MIRAS, M. O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 57-76.

Veja – Edição 2355, de 08/01/2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANDMANN, A. J. *A linguagem da propaganda*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANT'ANNA, Armando. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Nelma Teixeira da. *O protótipo didático como estratégia para o*

ensino de língua portuguesa. 2015. 211f. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

SOARES, Inaldo Firmino. Cancioneiro popular brasileiro e o conceito de intertextualidade. *Revista Desempenho*. Universidade de Brasília. 2005. Disponível em:

<http://www.faculdadeguararapes.edu.br/site//publicacoes/download/inaldo_edu.pdf>. Acesso em: 08-08-2014.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Processos de interação verbal nos cenários discursivos da aula de língua portuguesa*. VI SIGET. UFRN, 2011, p. 1-14. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ester%20Maria%20de%20Figueiredo%20Souza%20\(UESB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ester%20Maria%20de%20Figueiredo%20Souza%20(UESB).pdf)>. Acesso em: 18-02-2014.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos. In. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURO, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 55-73.

WALTY, Ivete Lara Camargo. *Diálogo entre textos*. Intermédio, vol. 11. Ceale Formato, 1996.

**A LEITURA DE IMAGEM COMO MEDIADORA NO ENSINO
DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS
NAS AULAS DE ARTES VISUAIS**

Carlim Silva Paravidino (UENF)
carlimsilva2007@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo principal apresentar algumas estratégias metodológicas para se trabalhar com as produções artísticas contemporâneas nas aulas de artes visuais, visto que esse tipo de prática é bem escasso, ainda hoje, pois muitos professores demonstram uma certa rejeição em trabalhar com esse novo tipo de arte que surge por volta da década de 60 e perdura até os dias de hoje. Ainda nesse artigo, faremos uma abordagem de caráter investigativo de algumas tendências de ensino de arte e falaremos a respeito das dificuldades de entendimento e aceitação da arte contemporânea por parte da maioria dos professores de arte, buscando desmistificar a ideia de que a arte contemporânea que hoje vem sendo realizada, seja uma arte de difícil compreensão e que as vezes aparenta ser complexa de se trabalhar com os alunos no cotidiano escolar.

Palavras-chave:

Ensino de artes visuais. Leitura de imagens. Arte contemporânea. Pós-Modernidade.

1. Introdução

Neste presente artigo, discutiremos algumas das transformações ocorridas no ensino de arte ao longo dos tempos. Que tendência de ensino hoje é a mais usada e como ela ajuda ao professor de artes visuais a trabalhar com as novas produções artísticas da arte contemporânea. Abordaremos ainda a questão da arte contemporânea e como ela se insere no cotidiano escolar.

A arte, vista como produto cultural, fruto das relações do homem com seu meio, na qual vemos que o artista, caminha numa busca para responder a questões que vão se fazendo ao longo de sua vida, mas respondendo de uma forma que às vezes foge dos cânones artísticos.

Mais precisamente, essa pesquisa tentará mostrar caminhos que tem sido aberto pelos arte-educadores pós-moderno em trabalhar com artistas contemporâneos e como essa produção é recebida pelo público, que em sua maioria se mostra um tanto desacreditada de que isso a que hoje chamam ser arte, na verdade não passa de mero charlatanismo. Que estratégias usar quando formos trabalhar com arte contemporâneas nas sa-

las de aula? Como vencer o medo da arte contemporânea? Como a arte contemporânea pode ajudar a pensarmos a sociedade de forma mais crítica? Essas serão algumas das questões que tentaremos responder ao longo desse artigo a fim de esclarecer algumas questões que ainda se encontram obscuras.

Será apresentado algumas das transformações ocorridas nos últimos tempos na arte e no seu ensino e como elas afetaram a maneira de ver, fazer e de aprender arte na escola.

A partir de agora, será apresentado uma narrativa que mostrará o porque que não podemos acreditar que o que define a arte de hoje deva ser os mesmos critérios usados para se definir por exemplo, a arte clássica.

Por mais de quinze séculos, a humanidade acreditou que a Terra era o centro do Universo e que todo o resto, girava ao seu redor. Já foi dito que negros não poderiam “entrar” e que judeus não poderiam “sair” e que só os brancos teriam direitos de ir e vir. Já disseram também, que mulheres não deveriam votar e que micro-organismos eram lendas e curas, impossíveis. Mas o que o tempo nos mostrou, foi que todas essas verdades, que teve seus discursos sustentados por tantos e tantos anos agora não o são mais. Isso nos dá uma mostra de como o conhecimento humano é mutável, transformando-se dia após dia.

O conhecimento não pode ser entendido como algo absoluto e universal seja em qualquer área do saber humano. Para tanto, é preciso que nos coloquemos numa atitude de constantes revisões de conceitos sobre as coisas para que não caiamos na falsa certeza de que se as coisas hoje são de uma determinada forma, serão assim para sempre. E com a arte, devemos fazer o mesmo. É preciso que quando formos fazer um julgamento estético de uma obra de arte, façamos de acordo com o tempo e contexto a qual esta arte está inserida. Mas como isso, não quero dizer que devemos sair aceitando tudo que hoje é feito em nome da arte como algo sério e legítimo. De maneira nenhuma. É preciso analisar de forma minuciosa e cuidadosa essas produções compreendendo as relações que tais obras estabelecem com o mundo em que ela foi produzida. E o professor de artes, como fica nessa história? Como ele pode trabalhar com essas novas modalidades de arte contemporânea em suas aulas?

2. O ensino de arte na sociedade do século XXI

De acordo com a história do ensino de arte no Brasil, pode-se observar que as mudanças ocorridas no início do século XX com o modelo de escola renovada até o início dos anos 80 com a escola construtivista, emerge nesse meio tempo, uma grande mudança paradigmática. Tal mudança, começa a pensar o ensino de arte nas escolas, como fonte de conteúdos e não mais como uma disciplina “parasita” que para esta existir, precisa de outras por perto para ser de fato reconhecida.

Nesse período, década de 80, os professores começam a perceber a importância de expor seus alunos a uma gama cada vez maior de imagens do universo da arte a fim de que seus alunos possam “alimentar” cada vez mais seu repertório individual para que posteriormente, consigam se expressar de forma mais complexas e não superficialmente.

Essas mudanças de paradigmas, no ensino de arte, ocorridas ao longo do século XX, pode ser melhor compreendida a partir de 3 marcos conceituais: escola tradicional, a escola renovada e a escola contemporânea. (ARSLAN & IAVELBERG, 2011)

Quando falamos em ensino de arte na escola tradicional, podemos pensar num ensino voltado para uma formação estética da belas-artes (academicista). Isso porque, a orientação dada para se trabalhar com arte na escola, nesse período, era fundamentada na Academia de Belas-Artes instalada pela Missão Francesa no início do século XIX, ou seja, numa orientação estética neoclássica.

Na pedagogia renovada, também conhecida por movimento do escolanovismo ou da Escola Nova, podemos perceber que muitos professores passam a incorporar em suas práticas de sala de aula, atividades de experimentação, inspirados pelo da arte moderna, fazendo uso de meios e suportes não-convencionais nas atividades propostas nas aulas de artes. Segundo Arslan e Iavelberg (2011) esse tipo de abordagem procura dar uma ênfase maior ao processo de trabalho em arte, e não mais a um produto final “belo”, mais sim, há busca, cada vez maior, em explorar o plano de expressividade do aluno a fim de que haja um bom desenvolvimento de seu potencial criador. Podemos ressaltar ainda, que essa concepção de ensino, buscava, acima de tudo, desenvolver as experiências cognitivas, num “aprender fazendo”.

Segundo Ferraz e Fusari (2010, p. 30) os professores de tendência escolanovista, apresentavam “uma ruptura com as cópias de modelos e

de ambientes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos das pessoas”. Tal concepção estética que predominava nesse momento, era fruto de uma maior estruturação de experiências pessoais de uma percepção mais sensível do meio em que o sujeito se encontra. Outro aspecto que sustentava ideologicamente esse modo de se ensinar e fazer arte na escola era o fato de uma maior valorização na expressão e revelação de emoções, *insights*, desejos, motivações vivenciadas por cada aluno.

Nos anos de 1980, Arslan e Iavelberg (2011, p. 3) nos diz que o ensino da arte passa por uma nova remodelagem, ou seja, suas rotas de orientações são, mais uma vez, alteradas e “a arte produzida na sociedade, nas diversas culturas, passa a ser objeto de conhecimento nas escolas”.

Os paradigmas contemporâneos do ensino de arte são fruto de conservações e mudanças, preservações e substituições, significações e ressignificações de questões estéticas e educacionais, como o papel da arte na escola e na sociedade, as relações entre conteúdo e método no ensino de arte e os modos de avaliação, os pressupostos do ensino e da aprendizagem, a visão da relação professor/aluno na articulação entre teoria e prática de ensino e aprendizagem em arte. (ARSLAN & IAVELBERG, 2011, p. 3)

Novas propostas educacionais começam a surgir a partir da década de 80. Segundo Arslan & Iavelberg (2011), tais propostas começam a ganhar espaço em escola, ateliês e outros espaços destinados ao ensino de arte. A experiência de conhecimento e vivência da arte, se dava pela perspectiva do conhecimento tanto no que se referia as questões sensíveis, quanto as questões cognitivas.

Um marco dessa tendência contemporânea do ensino de arte, foi a incorporação da proposta triangular (1994), criada pela professora Ana Mae Barbosa, no modo como as aulas de arte vinham acontecendo. Agora, novos parâmetros surgem a fim de orientar o ensino e a aprendizagem da arte na escola, a saber: a produção, a leitura de imagem e a contextualização.

Nos anos 90, o ensino de arte ganha uma maior visibilidade e legitimidade com a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte*. Agora, a arte começa a ganhar novos contornos no espaço escolar passando a ser uma área de conhecimento reconhecida e uma disciplina séria, com conteúdos próprios assim como todas as outras disciplinas presentes no currículo escolar.

Podemos perceber, na leitura dos PCN, que este, conceitua ensino de arte como uma área de conhecimento, em ações disciplinares e inter-

disciplinares e ainda em sua articulação com os temas transversais, a saber: saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e ética. Busca-se uma constante reflexão sobre as questões referentes a produção e legitimação da arte e da cultura a partir de um novo viés.

Busca-se, com essa nova visão de arte na escola, a formação de um sujeito que consiga paulatinamente construir sua própria identidade, desenvolvendo uma participação mais engajada, crítica e responsável nas questões que se refere a sociedade. E essa formação só será possível, pois o aluno estará em contato constante com manifestações artísticas e estéticas, enriquecendo assim seu repertório pessoal. Espera-se ainda, “formar um aluno que, participante da história, seja protagonista das escolhas profissionais, culturais e educacionais que realiza no presente e no futuro, com compromisso social e ético”. (ARSLAN & IAVELBERG, 2011, p. 4).

Podemos ver essas questões presentes nos PCN em que diz:

Assim, o aluno pode ter experiências de aprendizagem em dança, música, teatro, artes visuais e audiovisuais, trabalhando essas linguagens em profundidade. Cabe ao professor garantir que nos trabalhos com uma ou mais linguagens, nos projetos interdisciplinares, a arte tenha um espaço adequado às suas especificidades. Espera-se que o aprendiz adquira e mobilize um conjunto de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores ao viver e conhecer arte nas aulas, pondo em prática seus saberes e desenvolvendo competências e habilidades, produzindo, apreciando e interpretando arte com uma postura crítica e responsável, situando arte como produção sócio-histórica contextualizada no tempo e no espaço. O aluno, sujeito da aprendizagem, deve mobilizar recursos para enfrentar situações complexas como as que organizam o fazer arte e o contextualizar arte, utilizando-se de instrumentos físicos e tecnológicos, fontes de informação, documentação e exibição de arte. (PCN para Ensino Médio, 1999)

A construção de saberes em arte que o aluno vai conquistando ao longo de sua vida escolar, é fruto das relações que estabelece entre a sua trajetória de produção visual (criação de trabalhos plásticos) e sua reflexão crítica sobre as imagens (da história da arte e cultura visual) que lhe são apresentadas pelo professor de Artes durante seu percurso de estudos.

Arslan & Iavelberg (2011) nos faz pensar em propostas educativas em arte que possibilite a nossos estudantes de arte, a construção de competências para se viver com, liberdade, responsabilidade, dignidade e pensamento crítico para lidar com as incertezas de nossa era Pós-moderna. Mas de que forma podemos trabalhar melhor as questões glo-

bais que tanto nos afeta hoje em dia e também as questões locais? Um bom caminho para isso, e que muitos professores de arte vêm trilhando nesses últimos tempos, são os estudos das produções artísticas contemporâneas a partir do uso da metodologia de leitura crítica de imagens. Mas agora, vamos compreender um pouco mais sobre essa produção artística contemporânea, descobrir porque muitos professores ainda têm medo de trabalhar com ela e como podemos abrir caminhos de compreensão dessa nova arte.

3. Entendendo um pouco mais da arte contemporânea

De acordo com o filósofo Mário Sérgio Cortella (2006), é possível afirmar que mudanças sempre aconteceram na sociedade e sempre acontecerão dado que o ser humano vive em processo, ou seja, não nasceu pronto e acabado e se faz, se reconfigura, a cada momento, portanto, é compreensível que estejamos passando pela maior mudança paradigmática já vista desde o início da história da humanidade.

Apesar de todas as suposições acerca do desenvolvimento técnico-científico humano nos últimos séculos, percebemos uma grande mudança a partir da década de 1950 até os dias atuais. As verdades, os relatos e discursos que antes serviam como “porto seguro”, “abrigo” para a maior parte das pessoas, agora se mostram num estado de degeneração, ou melhor dizendo, num estado de liquidez, como conceitua o sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman (2001).

Os tempos são “líquidos” porque tudo muda muito rapidamente. Nada é feito para durar, para ser “sólido”. Disso resultariam, entre outras questões, a obsessão pelo corpo ideal, o culto às celebridades, o endividamento geral, a paranoia com segurança e até a instabilidade dos relacionamentos amorosos. É um mundo de incertezas. (BAUMAN, 2001, p. 46)

Não há mais uma única verdade ou um único discurso que abarque e que dê conta desse turbilhão de transformações e de produções de novos conhecimentos que, no mundo, vem se operando, como aparentemente existia na sociedade ocidental medieval, quando era a Igreja quem ditava as regras a todos os cidadãos.

O modelo de pensamento ocidental cartesiano está ruindo e ao que parece, está chegando ao seu fim (MOSE, 2011). Basta olharmos para a situação caótica que o sistema educacional, político e o de saúde vem passando. É preciso que novas formas de pensamento comecem a circular no meio social, para que se ganhe novos contornos, permitindo assim

pensar a vida de uma maneira diferente. Segundo Mosé (2011, p. 35), “estamos passando de uma subjetividade linear para uma subjetividade complexa e isso é um presente que a humanidade está recebendo”.

Desprovida então de um “relato totalizador”, a sociedade é interpelada pelos artistas, ou seja, pessoas que revelarão novas possibilidades e maneiras de se olhar para o mundo em que se vive. Criarão novos sistemas de compreensão e entendimento do mundo que nos cerca. Mas o que fazer com a insignificância e com a discordância de relatos diante de um mundo que se mostra ingovernável, em que as grandes narrativas já não são mais possíveis e o modo de produção e interação social já não encontra uma teoria que o organize? O pensador Edgar Morin, um dos grandes teóricos do século XXI, nos ajuda a pensar nessa questão da seguinte maneira:

É bem certo que a complexidade dos problemas deste mundo nos desarma. É por isso que devemos rearmar-nos intelectualmente adestrando-nos a pensar a complexidade. A perda do futuro é um ganho se ela nos desvendará a aventura desconhecida. Devemos desenvolver a consciência da ambiguidade dos processos científicos e técnicos, a consciência da incerteza do nosso devir. Devemos desenvolver a racionalidade autocrítica no seio da nossa razão. (MORIN, 1993, p. 14-15)

Vivemos numa era de incertezas e cada um de nós está inserido em contextos complexos, interdependentes e complementares. Diante dessa realidade, Morin (2003, p. 38) salienta para a importância de se perceber o ser humano e a sociedade como unidades complexas. Para o filósofo, o ser humano deve ser entendido, como um ser “ao mesmo tempo biológico, social, afetivo e racional”, e a sociedade comportando “as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa” (*Idem*). Isto é, a sociedade é uma realidade complexa assim como cada ser humano. Isso exige que as pessoas possam compreender a sociedade e a si mesmas de maneira abrangente, de tal modo a dar conta dessa complexidade.

É preciso lembrar ainda, que a arte, e toda a complexidade que a envolve, não é algo natural, ou seja, ela é concebida dentro de cada cultura na qual existem os mais diversos critérios de julgamento estético para validar se um objeto é ou não é arte até porque o que faz a arte ser arte, é o discurso que é agregado a ela.

Antes o que se buscava numa arte, ou seja, para ela ser digna de ser chamada como tal, deveria ela, ter critérios precisos como: simetria, harmonia, sobriedade e equilíbrio. Buscava-se uma arte que retratasse de forma fiel a realidade, valorizava-se mais a técnica e a habilidade do ar-

tista. Mas uma mudança radical e violenta aconteceu com o surgimento da máquina fotográfica. Agora o artista se encontrava numa encruzilhada. Se a máquina agora faz o que eu fazia e com muito mais precisão e técnica, qual o meu papel então de artista?

O aparecimento da fotografia no cenário social obriga ao artista a procurar outras formas de expressão. E a partir daí começa uma busca de formas e maneiras de se fazer e pensar a arte. Até que chegamos em meados dos anos 60 em que começa a ser produzido um novo tipo de arte que alguns teóricos “apelidaram” de arte contemporânea. (CAUQUELIN, 2005)

O conjunto dessas produções artísticas, assume características complexas, diferentes daquelas a que nos acostumamos chamar de arte clássica. E isso tem deixado uma grande parte do público assustada e perdida com relação ao que apreciar ou considerar como pertencente ao universo da arte.

Segundo o crítico de arte Fernando Cocchiarale (2006), uma das causas para este fenômeno é o fato de nunca antes a arte ter assumido um caráter tão próximo do cotidiano e, ao mesmo tempo, tão inacessível do ponto de vista da compreensão que até então, todos tinham a respeito do que era considerado arte.

A arte do nosso tempo, ora chamada de "contemporânea" (CAUQUELIN, 2005), “hipermoderna” (Gilles Lipovetsky, 2005) ou ainda *AlterModern* (BOURRIAUD, 1998) exige de nós uma nova postura e um novo olhar. Olhar esse que não pode, de maneira nenhuma, ser o mesmo que utilizávamos para contemplar uma arte clássica ou moderna.

Essa nova arte que se desvela e se faz presente nos nossos dias, propicia uma interação com um novo tipo de estética, mais precisamente, a “estética relacional” (BOURRIAUD, 1998). Essa nova estética presente na arte de hoje cria um espaço/ambiente para que o público possa construir novas relações deixando de ser um sujeito passivo e tornando-se um sujeito ativo e autônomo na construção de sentido da arte. E conseqüentemente, quando o artista oferece a seu público um espaço reflexivo como este, nessa experiência de construção de sentido e significado da obra, o artista, de forma subjetiva autoriza você e te “lembra” assim: é você que constrói o sentido e o significado da vida, então, cuidado quando você deixa de exercer esse papel, porque querendo ou não, consciente ou não, alguém o fará por você.

Este conhecimento relacional mistura questões artísticas e estéticas com meandros do cotidiano em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética, as imagens que as mídias divulgam, entre outros.

Vemos, a exemplo disso, o artista contemporâneo Cildo Meireles, que atua realizando ações poéticas, irônicas e/ou de cunho político social. Suas intervenções e ações procuram levantar questionamentos sobre os problemas da vida atual buscando apontar sutilezas, trazendo à tona aspectos que dizem respeito ao tempo, ao espaço, à memória, à identidade e que se tornam invisíveis pela velocidade das informações.

Com isso, esses homens e mulheres, a que chamamos de artistas, criam situações/eventos, experiências estéticas a fim de que a sociedade reflita sobre as questões da vida, do dia a dia, sobre “banalidades” que não deixam de nos afetar de algum modo.

Anne Cauquelin (2005) define essa arte como sendo fruto de um processo que teve início aproximadamente na década de 1960, considerando os esforços de Marcel Duchamp como um divisor de águas entre o período “moderno” e o “contemporâneo”, e que permanece até hoje abordando diversas linguagens e tipos de manifestações artísticas.

Desde Duchamp, grande quantidade de artistas passou a utilizar “produtos culturais” já existentes na mídia ou obras produzidas por outros artistas. A proposta era *ressignificar*, ou seja, dar um novo sentido a coisas que já estavam prontas no mundo: olhar para o mundo e reinventá-lo. Essa proposta também dialoga com uma nova realidade, fazendo referências ao consumo exagerado, com às imagens midiáticas, à questão da produção em grande escala e a quebra da originalidade numa produção artística.

No texto *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*, publicado em 1955 pelo filósofo Walter Benjamin, ele descreve sua visão sobre a arte do século XX, recém-nascida da Era Industrial, analisando sua existência na era da cópia e tendo como referente, para tanto, a fotografia. Segundo Benjamin, em épocas anteriores, a experiência do público com a obra de arte era única e condicionada por uma aura, isto é, pela distância e reverência que cada obra de arte, na medida em que é única, impõe ao observador. Primeiro, nas sociedades tradicionais ou pré-modernas, pelo modo como vinha associada ao ritual ou à experiência religiosa; depois, com o advento da sociedade moderna burguesa, com seu valor de distinção social, contribuindo para colocar num plano à parte aqueles que podem ascender à obra “autêntica”.

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente, por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente. (BENJAMIN, 1994, p. 166)

O aparecimento e o desenvolvimento de outras formas de arte, começando pela fotografia, em que se estabelece sentido entre original e a cópia, deixam de ser fator primordial na avaliação estética, traduzindo-se assim, no fim dessa “*aura*”. Tal fato libera a arte para novas possibilidades, tornando o seu acesso mais democrático e permitindo que esta contribua para uma “politização da estética” que contrarie a “estetização da política”, típica dos movimentos fascistas e totalitários dominantes.

Não podemos deixar de lado que para compreendermos a arte produzida em qualquer tempo é necessário investigar antes os sinais desse tempo (CANTON, 2009), ou seja, o contexto sociocultural em que tal produção é criada, já que há aí uma parcela na sua construção que é subjetiva.

Outra importante característica da compreensão da arte é a que esta se constitui de conhecimentos objetivos envolvendo a história da arte e da vida. Sendo assim, é preciso que nos livremos dos preconceitos e das amarras que nos prendem a outros momentos, pois só assim, estaremos mais pertos de desbravar esse novo “terreno” que se apresenta quando o assunto é a arte contemporânea.

A autora Katia Canton (2010) utiliza-se do conceito de “narrativas enviesadas”, buscando mostrar uma nova forma de contar a história da arte. Essa por sua vez, não pode mais ser estruturada de forma linear com começo-meio-fim, pois vivemos em tempos fragmentados e complexos, na qual até mesmo nossas identidades são fragmentárias e múltiplas, o que se traduz em uma crise de identidades. Segundo Hal (2005, p. 9), “(...) a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

As narrativas da arte se sobrepõem, se repetem, se cruzam, andam paralelamente e se distanciam e assim, os artistas dialogam com diversas linguagens e temáticas distintas ao longo de sua vida. Vê-se que uma das grandes revoluções a ocorrer no cerne da produção contemporânea é a

sua capacidade de falar de coisas que dizem respeito ao indivíduo em sua subjetividade, em sua condição ontológica. Essa arte aproxima a vida e os acontecimentos que nela se desdobram.

De acordo com o crítico de arte Fernando Cocchiarella (2006, p. 62), habituamo-nos a pensar que a arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal, e foi assim que nos relacionamos com ela até então, mesmo com as expressões da arte moderna que já provocavam diferentes transformações no campo artístico.

A arte não podia, até agora, falar das insignificâncias da vida com excreções humanas, sexualidade, identidade, animais mortos em estado de putrefação, entre outros. Novas são as categorias com as quais se interpreta e avalia a produção artística contemporânea, diferente daquelas da arte moderna, portanto, é de suma importância que atentemos para a questão que nos alerta o crítico de arte Agnaldo Farias em uma de suas entrevistas: “Não dá para ficar cobrando de uma obra que está sendo realizada neste momento, aspectos contemplados pela arte de um Manet”. A dúvida que persiste é: quais seriam então os critérios de análises para essas produções?

Alguns teóricos como Arthur Danto (2010), Kátia Canton (2005) e Hans Belting (2006), há algum tempo vêm tentando contribuir para uma melhor sistematização e compreensão da produção artística contemporânea. Mostram não ser mais possível pensar a produção artística do mesmo modo, cronológico, que antes era pensado. Isso porque, segundo esses autores, estamos presenciando muitas quebras de paradigmas nos tempos atuais e, muitas verdades que antes eram consideradas universais, se mostraram fadadas ao fracasso e à ruína.

As narrativas de hoje, se apresentam de forma muito fragmentada e não há mais uma única narrativa que consiga explicar o mundo e suas transformações (CANTON, 2005). E a arte, resultante da relação do homem com o mundo, não poderia estar de fora disso. Ela, conseqüentemente, sofreu suas transformações e mudanças. Mas como o professor de artes pode trabalhar com essa nova arte que se mostra cada vez mais mutante? Que metodologia pode ser melhor utilizada para trabalhar com essa nova arte que vem surgindo em contraposição às belas artes?

4. A leitura de imagem como metodologia para trabalhar com a arte contemporânea

Segundo Marly Meira (2011), umas das autoras do livro *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*, a sociedade vive hoje a era das imagens. Pode-se dizer que as propostas de ensino contemporâneo da arte têm caminhado mais para uma abordagem na qual sejam possíveis a criação e o desenvolvimento de um pensamento estético-crítico por parte dos nossos alunos. Isso porque, o que vemos, ou seja, as imagens, precedem as ideias no processo de desenvolvimento da consciência humana. E é por isso, que se torna urgente, capacitar nossos alunos a “*aprender a ver*” a fim de dotá-los com as habilidades necessárias para viver nesse mundo que se torna a cada dia mais imagético.

Hoje sabemos, que uma das formas de educar nossos alunos esteticamente, se dá por meio do ensino de artes visuais. Segundo Pillar (2011), podemos entender por educação estética, as diversas formas de leitura e de fruição de imagens que podemos apresentar aos nossos alunos. Tais imagens, podem ser apropriadas, pelo professor, tanto do universo do cotidiano dos alunos (filmes, novelas, desenhos animados etc.) ou como do universo das artes visuais.

Há uma diferença bastante significativa quando falamos sobre o ato de ver e de olhar. Teóricos como Zamboni (1998), Smith (1999) e Cañizal (1997) apontam que o ato de ver não ocorre de modo imediato, é preciso primeiramente começar olhando e aí sim, chegaremos a ver alguma coisa.

Segundo Zamboni (1998) um ato de leitura e de reflexão só se legitima de fato, se o sujeito que estiver lendo, transpassar a fronteira que separa o olhar para o universo do ver. Ressalta ainda que

O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado (ZAMBONI, 1998, p. 54)

Não possuímos uma visão completa e total a cerca das coisas do mundo. Podemos dizer, que nossa visão é bem limitada, apenas vemos o que temos condições de entender ou seja, aquilo que nos é significativo. Segundo Pillar (2011, p. 73) “nosso olhar não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano”.

O que ocorre na verdade, é que o mundo que chega até nós, não é o mundo real, o mundo em si, ele é forjado por nós a partir de mediações, filtros, sistemas simbólicos subjetivos que nos fazem ter a possibilidade de conhecer o que nos cerca e conhecer a nós mesmos.

Ao ver alguma coisa do nosso mundo, iniciamos um processo de decodificação dos signos pertencentes a uma determinada cultura, e assim, passamos a compreender o sentido que determinada coisa possui de acordo com o modo como foram organizados e estruturados.

Pillar (2011) nos diz que os sentidos que vamos atribuindo as coisas, são elaborados a partir do repertório que o sujeito/leitor já possui.

Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação. É preciso, no entanto, ter claro que esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma determinada história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam, de modo singular, sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. (PILLAR, 2011, p. 74)

Então, quando alguém descreve algo, não se está, de fato, descrevendo uma situação ou fato, mais sim, a interpretação do sujeito que lê, num determinado tempo e espaço. O olhar de cada indivíduo perpassa sua vasta gama de experiências já vividas ao longo de sua vida, e isso é claro, acaba por moldar o jeito como olha e interpreta as coisas a sua volta. “Nossa visão não é ingênua, ela está comprometida com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais”. (*Idem*)

Retomando, de forma breve, a discussão que fizemos no capítulo anterior apenas para nos situar melhor nessa questão da leitura de imagem, vimos que o Brasil, a partir da década de 80, começa a apresentar mudanças no ensino de arte em sua base conceitual. Os professores deixam de focar e estruturar suas aulas apenas nas práticas de atelier, ou seja, no fazer artístico. Começam a perceber a importância da leitura de obras de arte e de seu contexto histórico a fim de buscar uma formação estética mais consciente e consistente, para não cair numa mera expressão artística inconsciente. Faz-se necessário refletir acerca de nossas próprias respostas visuais. Barbosa (2012, p. 43) nos lembra que “o subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como forma de conhecimento, mas como *um grito da alma* não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional”.

Segundo Martins (1994, p. 31), podemos descrever duas formas de leitura. A primeira delas, diz respeito a um tipo de leitura como decodificação mecânica, já a segunda, como um processo de compreensão.

Ela diz que essas duas formas de leitura não são excludentes, mais sim, se complementam, pois no ato da leitura de uma imagem, fazemos, necessariamente, o uso de ambas abordagens. A decodificação é feita primeiramente para compreendermos, porém, se apenas decodificarmos sem compreender, a leitura certamente não ocorrerá de forma plena.

A leitura de uma imagem pode ser comparada a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes.

Para Martins (*idem*) a leitura, nada mais é do que “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”.

Mas como isso funciona na sala de aula? Como trabalhar com essa metodologia através das obras de arte contemporâneas? Relatarei a partir de agora, uma aula que apliquei com meus alunos do ensino médio do Instituto Federal Fluminense, na qual fiz uso de uma das obras da artista plástica contemporânea Nazareth Pacheco, utilizando-se da metodologia de leitura de imagens, mais especificamente, a metodologia do professor Robert Ott. Primeiramente, apresentei a turma a metodologia que iríamos usar para fazer a leitura da imagem/obra. E em seguida, apresentei a obra abaixo:



Artista: Nazareth Pacheco “Sem título.
Cristal, lamina de barbear e miçanga. 1997. Acervo MAM-SP”

Robert Willian Ott, professor da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, desenvolveu a metodologia "olhando imagens" (*Image Watching*) para estruturar a relação do apreciador com a obra de arte.

A proposta de leitura de Robert Ott constitui-se num sistema dinâmico, integrado e articulado de seis momentos ou categorias. Para Robert Ott quando os alunos têm contato com as obras, são desafiados à observação; adquirem mais conhecimento que serão úteis na hora da produção. A metodologia "olhando imagens" (*Image Watching*) vem fornecer conceitos para a crítica voltada à produção artística relacionando o modo crítico e o criativo de aprender em arte-educação.

Conversei com os alunos que essa abordagem metodológica, apresentava um roteiro para treinar o olhar diante de obras de arte, podendo ser adaptado a atividades ligadas à imagem da cultura visual. O diferencial é fazer sempre a relação com a realidade do aluno.

Segundo Robert Ott (*apud* SARDELICH, 2006), deve-se, de início, fazer um *aquecimento ou sensibilização do olhar*, apreciar a obra de arte. Aproveitando o que a imagem pode oferecer. Disse aos meus alunos que nesse ponto, era preciso que eles deixassem seus olhos percorrer a imagem/obra de estudo com atenção. E que era preciso dar um tempo para a obra se "hospedar" no cérebro. Após esse momento, avisei aos alunos que iríamos agora começar a falar sobre o que se estava sendo observado. Apresentei-lhes os cinco passos restantes da metodologia, são eles: *descrever* é o momento em que vocês devem aproveitar tudo o que a imagem pode lhes oferecer. É importante ressaltar que seus olhos precisam percorrer o objeto de estudo com atenção. Avisei a eles que poderiam elaborar um inventário (caracterização pormenorizada de alguma coisa; listagem detalhada) a fim de descrever os aspectos formais da imagem.

O próximo passo é *analisar*. Conduzi meus alunos a perceber os detalhes da obra, observando e analisando como o artista organizou a sua composição visual, como a linguagem visual e seus elementos, texturas, dimensões, materiais, suportes, técnicas foram utilizados para a realização da obra. O passo seguinte é *interpretar*. Agora, dizia a eles, é o momento em que vocês deverão realizar sua interpretação pessoal da obra, apontando que sentimentos, ideias e/ou sensações lhes são trazidas ao lê-la. O penúltimo passo é *fundamentar*. Esse é o momento de trazer o conhecimento adicional disponível no campo da história da arte. Para isso, levei-os até o laboratório de informática a fim de ampliarem o conheci-

mento sobre a vida do artista, sua carreira artística, seu processo de produção. Na aula seguinte, realizamos um debate sobre as informações coletadas no qual cada aluno ressaltou um ponto que mais achou interessante de sua pesquisa. Por fim, chegamos ao último passo. *Revelar*. Neste momento, conversei com os alunos que eles teriam a oportunidade de revelar, através do *fazer artístico*, o processo de construção de conhecimento por eles vivenciado. Com tantas novidades e aprendizados, a turma certamente estava estimulada a produzir. Abaixo, apresento algumas das releituras de alguns alunos sobre a obra estudada.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

5. Considerações finais

A partir da temática "dor e sedução", suscitada pela obra da Nazareth Pacheco, consegui fazer vários *links* com a cultura visual atual, o que

fez com que os alunos ficassem ainda mais engajados nas aulas do decorrer do trimestre. Após todos a leitura feita da obra selecionada, indaguei aos alunos em que lugares mais podemos encontrar "dor e sedução". Esse questionamento levou os alunos e pesquisarem sobre "dor e sedução" na religião, "dor e sedução" no trabalho, "dor e sedução" no corpo, "dor e sedução" nos filmes, "dor e sedução" nos relacionamentos etc. Realizamos apresentações de seminários onde cada temática dessas era explorada e discutida com os demais alunos. Conseguimos realizar *links* com imagens marcantes da nossa atual cultura visual e que retratasse o tema que a obra havia levantado. Falamos sobre o filme *50 Tons de Cinza*, na qual pudemos travar vários debates sobre "dor e sedução" nos relacionamentos atuais e abordamos também a imagem da modelo, apresentadora, repórter e ex-garota de programa brasileira Andressa Urach, abordando o tema "dor e sedução" no corpo.

Esses links que realizei com as imagens do universo da arte com as imagens do universo da cultura visual (imagens da mídia, novelas, cinema etc.), principalmente aquelas imagens que estão presentes no cotidiano dos alunos, demonstraram ser um ótimo caminho para mostrar a importância da leitura crítica de imagens nos tempos atuais. Os alunos mostraram-se bem engajados com todas as atividades feitas pois viram nelas, real significados, aquilo que eu apresentava, de algum modo fazia sentido para eles, pois eles passaram a enxergar certas imagens presentes em seu cotidiano com outros olhos.

Vimos que, o ensino das produções artísticas contemporâneas a partir do uso da metodologia de leitura de imagens, se mostra bastante interessante para a formação do leitor crítico de imagens. E isso fica mais forte quando trabalhamos com jovens, pois estes, nessa idade gostam de falar e mostrar o que pensam. E com essa abordagem metodológica de leitura de imagens, podemos oferecer um ensino interessante e instigante para nossos alunos, ensinando-lhes sobre artistas contemporâneos e capacitando-os a lerem de forma mais crítica as imagens que povoam a cultura visual a qual estão inseridos.

Após o estudo que a pesquisa bibliográfica possibilitou, concluo que como se aprende a ler, também aprender-se a ver, dando sentido ao que se olha, ao que se vê. Aprendendo a entender e interpretar as imagens presentes na nossa cultura visual e também as produções artísticas contemporâneas.

Aprender a ler e produzir imagens demonstra ser mais um modo de

compreender o mundo que o aluno vive. Apesar de ser um desafio enriquecedor, trabalhar em sala de aula com as imagens da cultura visual e com as produções artísticas contemporâneas, vemos que nosso aluno passa a não somente valorizar o fazer artístico, mas a compreender o olhar que vai além dos olhos, atribuindo sentido, significado as imagens que se está lendo, afetando significativamente o modo como ele vai viver daí por diante.

Neste sentido, a imagem da arte contemporânea e da cultura visual passa a ser vista como um importante elemento de informação e transformação do olhar do aluno e quando assim explorada abre espaço para o estudo de seu potencial pedagógico, ou seja, podendo ser utilizada no processo de comunicação, além de contribuir para formação do próprio educando para conviver com essa "avalanche de imagens" cotidianas.

Vimos que a leitura de imagens na escola pode contribuir de maneira significativa para a ampliação do repertório imagético dos nossos alunos e na ampliação de seus conhecimentos sobre arte, principalmente no que se refere as produções artísticas contemporâneas. Pois sabemos que a imagem também é uma forma de conhecer e representar o mundo, e assim como as palavras, tem a capacidade de produzir diversos significados sobre questões da vida.

A partir do momento em que o aluno observa uma imagem ele estará descobrindo as características, as técnicas e pode até deduzir os motivos que levaram aquele artista a tal criação. Utilizando-se da metodologia de leitura de imagem nas obras de arte contemporânea, estaremos oportunizando aos alunos a possibilidade de externar seus pensamentos, suas interpretações e inquietações, levando-os a um olhar mais atento. Assim sendo, a leitura da imagem traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento para uma leitura crítica do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes – WMF, 2005.

ARSLAN, L. Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELTING, Hans. *O fim da história da arte*. 1. ed. São Paulo: COSAC. 2006.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. Trad.: Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em:
<https://interfeias.emac.ufg.br/up/380/o/bourriaud_nicolas_P%C3%B3s-Produ%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*, vols. 1, 2, 3, 4. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Imagem e intersubjetividade nos processos educativos. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 7, p. 34-41. nov. 1997.

CANTON, Katia. *Do moderno ao contemporâneo*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2009.

_____. *Narrativas enviesadas*. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo de arte contemporânea?* Recife: Massangana, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos! Provoações filosóficas*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DANTO, Arthur. *Após o fim da arte*. A arte contemporânea e os limites da história. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. Trad.: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo:

Universidade de São Paulo, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MOSÉ, Viviane. *O homem que sabe*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-82.

RUSH, Michael. *Novas mídias na arte contemporânea*. Trad.: Cassia Maria Nasser. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes – WMF, 2006.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 27, jan./jun.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100013&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 5-10-2015.

SMITH, Franck. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZAMBONI, Sívio. *A pesquisa em arte: paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

**A LÍNGUA QUE “CURTE”
AS EVOLUÇÕES TECNOLÓGICAS DO SÉCULO XX
E “COMPARTILHA” MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS
PARA O MUNDO LINGUÍSTICO DO SÉCULO XXI**

Daniella Rocha Reis (PUC-Rio/UNISUAM)
daniellarochar@ig.com.br

RESUMO

Redes sociais como Facebook, Google+, Instagram, Twitter dentre outras, têm ganhado evidência no cotidiano das pessoas. Logo, diante de mecanismos tão poderosos de comunicação, seria impossível pensar que as línguas naturais não sofreriam algum tipo de influência oriundas de constantes mudanças históricas e geográficas de acordo com o contexto em que são expostas. Tendo em vista isso, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre como as evoluções tecnológicas do século XX têm influenciado a língua portuguesa escrita, trazendo mudanças significativas para o mundo linguístico do século XXI. A reflexão é subsidiada, principalmente, pelas teorias de Bakhtin (1979), Marcuschi (2004), Crystal (2005), Caiado (2007), além de observações sobre o fenômeno em diferentes redes sociais. Pensar sobre esse fenômeno da língua que se “curte” e “compartilha” nos meios atuais de comunicação se faz necessário para demonstrar o seu constante movimento, afinal, a língua é viva e está em constante modificação.

Palavra chave:

Língua. Gênero discursivo. Gênero emergente. Internetês. Redes sociais.

1. Introdução

Mudanças históricas e geográficas podem modificar o sistema linguístico, de acordo com o contexto em que são expostas. A aquisição da internet pelo público foi um dos elementos que contribuiu para uma revolução nas linguagens humanas, na década de 1990. Embora a internet, enquanto tecnologia, tenha estado presente desde a década de 1960 para e-mails e bate papo, as pessoas só começaram a explorá-la 30 anos depois. Propriamente, a rede mundial só passou a existir depois de 1991. Porém, em pouco tempo, “as pessoas adotaram e dominaram a tecnologia e, enquanto o faziam, conheceram, adaptaram e expandiram sua linguagem”. (CRYSTAL, 2005, p. 75)

Os envolvidos nessa comunicação descobriram que a novidade linguística estava principalmente nas gírias, no jargão, nas possibilidades de abreviações e na facilidade de infringir as regras ortográficas e de pontuação convencionais. Tal renovação linguística impressionou alguns

estudiosos do fenômeno e aos poucos tornou-se mais do que uma variedade estilística de linguagem. Ela proporcionou uma alternativa para as modalidades em que a comunicação humana pode ocorrer. Segundo Machuschi (2004), e-mail, bate papo virtual, aula virtual, *weblogs*, *fotologs*, vídeo conferência interativa e lista de discussão criam formas comunicativas próprias com certos hibridismos que desafiam as relações entre a língua oral e a escrita.

Assim, pensar sobre o fenômeno da língua que se “curte” e “compartilha” nos meios atuais de comunicação é necessário para demonstrar o seu constante movimento, como é o caso do “internetês”, o que evidencia que a língua é viva e está em constante modificação independentemente do que dita a norma culta. É sob esta perspectiva que se propôs este estudo com o objetivo de apresentar reflexões sobre como as evoluções tecnológicas do século XX têm influenciado a língua portuguesa escrita, trazendo mudanças significativas para o mundo linguístico do século XXI.

2. *Gênero e gênero emergente*

Para refletir sobre as variadas linguagens presentes nas atuais ferramentas de comunicação, faz-se necessário discorrer sobre a noção de gênero e gênero emergente. Grande parte dos autores que discutem e estudam a noção de gênero foram influenciados pelas ideias de Bakhtin (1979) e sua distinção de gêneros “primários” e “secundários”¹⁸. Para ele, os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. O papel do outro é muito importante: “Os outros [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 1979, p. 320)

O autor aponta três aspectos que caracterizam os gêneros em geral: o conteúdo ou seleção de temas (esfera social); o estilo ou escolha dos recursos linguísticos (função/necessidade temática); e a construção composicional ou formas de organização textual (intenção do locutor).

¹⁸ Nos gêneros primários, temos a conversação oral, cotidiano, cartas, diários íntimos, relatos cotidianos etc. Nos gêneros secundários, os romances, os editoriais, os discursos científicos que aparecem na comunicação cultural mais desenvolvida, principalmente, a escrita: na comunicação artística (Bakhtin, 1979).

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1979, p. 284)

O conceito do “relativamente estável”, citado por Bakhtin (1979), está ligado ao fato de que os gêneros do discurso sofreram mudanças históricas e geográficas de acordo com o contexto em que foram expostos e se modificaram para atender as necessidades dos seus falantes. Um exemplo é a carta, que foi um registro bastante usado, pelo menos nas três últimas décadas, mas foi substituída pelo e-mail e outros gêneros emergentes das novas tecnologias.

Chamamos de Gêneros Emergentes ou Gêneros Virtuais os novos gêneros textuais presentes na rede *online*. Esses gêneros estão em constante desenvolvimento e possibilitam a interação não só por meio de textos escritos, mas também por imagens e até sons mediadas por um computador. Nas atuais ferramentas de comunicação há diversos gêneros emergentes, consideramos dentre elas: e-mail, chat em aberto, chat reservado, chat ICQ (agendado), chat em salas privadas, entrevista com convidado, e-mail educacional (aula por e-mail), aula chat (aulas virtuais), lista de discussão, endereço eletrônico e o blog. (MARCUSCHI, 2004, p. 31)

Assim, a carta pessoal foi substituída pelo e-mail, as conversas em grupos por chats, as aulas por correspondências via vídeo aulas, o endereço postal por endereço eletrônico e o diário pessoal por blogs e tantas outras redes sociais. A respeito, Marcuschi (2004) afirma que esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular. No entanto, após conceituar gênero e discorrer sobre algumas tipologias textuais dos gêneros emergentes, nosso intuito, neste trabalho é refletir sobre as transformações ocorridas na língua portuguesa diante das inovações tecnológicas ocasionadas nas últimas décadas, com relação ao impacto deste fenômeno, na linguagem e na vida social.

3. *Novidades linguísticas com a origem da internet*

Inicialmente o uso da Internet no Brasil era restrito para finalidades acadêmicas. Só em meados dos anos 90 foi expandida a empresas e residências. Desta data até o momento, passamos por muitas inovações tecnológicas, inovações essas que impactaram diretamente no meio de

comunicação das pessoas.

Segundo o IBOPE¹⁹, o número de usuários com acesso à banda larga, em residências, aumentou mais de 120 milhões em 2014, no Brasil. Este número é 18% maior do que o número de 102,3 milhões divulgado no primeiro trimestre de 2013. Os dados mostram que o crescimento de internautas neste período foi de 28%, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O acesso ao smartphone também cresceu no Brasil, cerca de 72,4 milhões no segundo trimestre de 2015. O aumento de 4% representa 4 milhões de pessoas a mais em relação aos 68,4 milhões do primeiro trimestre deste ano. Fato que popularizou os aplicativos de comunicação e entre os mais populares estão: as redes sociais e/ou troca de mensagens, bancos, e-mail e mapas e localização²⁰, ocasionando uma revolução linguística.

Com o crescimento do acesso à Internet e o uso da comunicação mediada pelos computadores e smartphones, a língua portuguesa recebeu muitas novidades nas últimas décadas, ocasionando um impacto grande na língua falada e escrita. Existem muitas diferenças entre as duas modalidades da língua, mas ao observarmos diversas conversas na Internet, tanto em chats, no *facebook*, *twitter*, quanto em blogs, as regras gramaticais e a preocupação com a ortografia nem sempre são seguidas. Um grande exemplo deste pensamento é o “internetês”.

O neologismo “internetês” representa essa nova linguagem, utilizada principalmente entre os adolescentes na Internet. Conforme Caiado (2007, p. 39) afirma, “podemos afirmar que o meio digital traz novos entendimentos sobre a escrita, especificamente, dos adolescentes”, a qual se aproxima da língua falada, com recursos para representar características vistas na oralidade, como entonação, pausa e hesitação. O internetês é uma abreviação feita no momento de digitar as palavras entre pessoas ou grupos, na internet, para tentar reproduzir a linguagem falada. (CAIADO, 2007)

Como citado, dependendo da pessoa e do contexto, muitos recursos podem ser utilizados em uma conversa virtual, podendo ter até variações de um mesmo termo. Os envolvidos nessa comunicação descobri-

¹⁹ Extraído de: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 15-11-2015.

²⁰ Extraído de: <<http://www.nielsen.com/br/pt/press-room/2015/Brasileiros-com-internet-no-smartphone-ja-sao-mais-de-70-milhoes.html>>. Acesso em: 15-11-2015.

ram que a novidade linguística estava principalmente nas gírias, no jargão, nas possibilidades de abreviações e na facilidade de infringir as regras ortográficas e de pontuação convencionais.

Tal renovação linguística impressionou alguns estudiosos do fenômeno e aos poucos tornou-se mais do que uma variedade estilística de linguagem. Ela proporcionou uma alternativa para as modalidades em que a comunicação humana pode ocorrer. E-mail, aula virtual, bate papo virtual, *weblogs*, *fatologs*, vídeo conferência interativa e lista de discussão criam formas comunicativas próprias com certos hibridismos que desafiam as relações entre a língua oral e a escrita. (MARCHUSCHI, 2004, p. 31)

4. Falando o “internetês”

Como já exposto, o internetês é tido como a abreviação utilizada quando digitamos palavras no ambiente virtual; para tentar reproduzir a linguagem falada. Abreviar, do latim *abbreviare*, consiste em tornar breve, reduzir, encurtar, sem que se prejudique o ato comunicativo. Não há uma discussão a respeito do processo de abreviar na gramática tradicional. Nesse caso, as abreviações limitam-se apenas a acentuar certas estruturas que se tornaram independentes, no decorrer do uso, em relação ao vocábulo original, pois adquiriram um novo matiz no campo semântico. Para Silva (2001), a regra geral de uma abreviatura é manter a primeira sílaba da palavra, mais a primeira letra da sílaba seguida do ponto abreviativo.

No caso do internetês, a regra é abreviar as palavras até o ponto que se transformem numa única expressão. Duas, ou no máximo cinco letras. Não existe pontuação e nem acentuação. A proposta é a interação dinâmica entre os comunicadores instantâneos (MARCONATO, 2009). Contudo, as interações virtuais, por serem a distância, impõem desafios maiores aos participantes da conversa na realização e na sua manutenção com sucesso, em razão da ausência do contexto físico compartilhado. (BARROS; CRESCITELLI, 2008)

Através da observação de estudos já realizados e de textos de comunicação entre diversos usuários da rede social Facebook, SMS e *whats app*, sobre as abreviações, percebemos que as simplificações mais comuns da língua portuguesa utilizada pelos praticantes do internetês são:

Palavra na norma culta	Abreviação em internetês
Não	<i>Naum, ã, n</i>
Sim	<i>s, sinhê, y</i>
De	<i>d</i>
Que	<i>Q,k</i>
Também	<i>Tb, tbm</i>
Acho	<i>Axo</i>
Qualquer	<i>qlqr, qq, qquer</i>
Mais	<i>+</i>

Exemplo 1 – Extraído de observações pessoais

Míglio (1998) destaca também:

Palavra na norma culta	Abreviação em internetês
Aqui	<i>aki, "aqi";</i>
Quem	<i>qm, kem</i>
Quando	<i>qdo</i>
Comigo	<i>cmg</i>
Teclar	<i>tc</i>

Exemplo 2 – Fonte: MÍGLIO (1998, p. 32-35)

Vejamos os exemplos 1 e 2: a escrita consonântica: bjs, tb, td, mt; expressões reduzidas a três letras: tmb; a letra D substituindo o DE; e a subtração de vogais mediais: *qlqr, qq, cmg*.

Os emoticons clássicos do Facebook					
Ícone	Significado	Atalho	Ícone	Significado	Atalho
	Feliz	:-) : =)		Boquinha	:3
	Muito feliz	:-D :D =D		Anjo	O:) O:-)
	Triste	:(:(=(Diabo	3:) 3:-)
	Magoado	:('		Óculos	8-) 8) B-)
	Perplexo	o.O O.o		Coração	<3
	Língua de fora	:-P :P :-p :p		Olhos orientais	^_^
	Surpreendido	:-O :O :-o :o		Beijo	:-* :*
	Irritado	>:(>:-(Óculos de sol	8- 8 B-
	Inseguro	:/ :-/ \: -\		Robô	:]
	Piscando	;-) ;)		Pinguim	<(")
	Rindo	>:O >:-O >:o		Tubarão	(^^^)
	Tranquilo	_-		Putnam	:putnam:
	Pacman	:v		42	:42:
	Curti!	(y)			

Exemplo 3 – Fonte: Site Tecno Arte News²¹

²¹ Extraído de: <<http://www.tecnoartenews.com/noticias/emoticons-para-facebook-2>>. Acesso em: 30-11-2015.

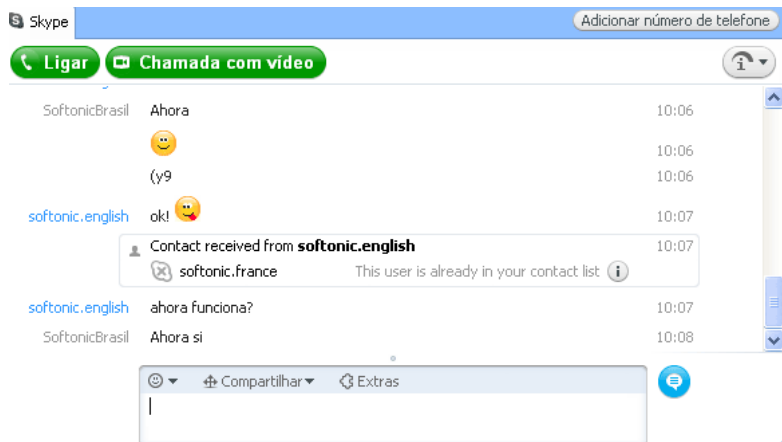
Outro tipo de linguagem bastante utilizada na internet são os *emotions*, palavra de origem inglesa, que significa esboçar determinada reação durante um diálogo, ou seja, demonstrar algum sentimento através do uso de caracteres universais.

Os *emotions* são bastante utilizados no campo publicitário e também entre adolescentes para exibir emoções e são, geralmente, encontrados em fóruns na web, mensageiros instantâneos e jogos online.



Exemplo 4 – Fonte: Twitter²²

²² Extraído de: <<http://gadgets.ndtv.com/social-networking/news/twitter-now-displays-emoji-symbols-in-web-interface-503911>>. Acesso em: 11-11-2015.



Exemplo 5 – Fonte: Skype - Chat²³



Exemplo 6 – Whatsapp – Fonte: Uol.com.br²⁴

Os exemplos e observações sobre o internetês são inúmeros. Contudo, percebemos nos exemplos 4, 5 e 6 que muitas as pessoas que interagem na Internet, mesmo utilizando línguas diferentes, fazem uso de *emoticons* para representarem sua expressão facial e sua emoção durante o processo de interação.

A respeito do exposto, verificamos que o “desenvolvimento da

²³ Extraído de: <<http://skype.softonic.com.br/imagens-videos>>. Acesso em: 15-11-2015.

²⁴ Extraído de: <<http://disneybabble.uol.com.br/rede-babble/comportamento/vida-das-m%C3%A3es-depois-do-whatsapp>>. Acesso em: 30-11-2015.

língua escrita, que absorve diversas camadas da língua popular, provoca em todos os gêneros a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou parceiro, o que leva a uma maior ou menor reestruturação dos gêneros do discurso”, explica Bakhtin (1979, p. 285). Todavia, deixamos neste item uma prévia e um espaço para complementações teóricas mais aprofundadas acerca do assunto. Principalmente, no que tange à influência desta linguagem na modalidade escrita da língua portuguesa.

5. Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre o fenômeno da língua que se "curte" e se compartilha, a partir do surgimento da internet, nos diferentes tipos de redes de relacionamentos, além de contribuir com o estudo do gênero e dos gêneros emergentes. Ao realizarmos uma revisão da literatura o que se constata é que importantes questões teóricas relacionadas à noção de contexto e gênero, mediante aos novos gêneros criados pela internet, ainda carecem de pesquisas mais aprofundadas, pois é uma comunicação que insere uma quantidade grande de novos gêneros textuais pouco desbravados.

Por fim, vale ressaltar, a língua é um reflexo das relações sociais dos falantes, logo, a língua é viva e está em constante movimento. Curtindo, compartilhando e reinventando modalidades orais e escritas ao longo dos tempos, como é o caso do internetês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRITO, Audrey Danielle Beserra. O discurso da afetividade e a linguagem dos emoticons. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 04, n. 09, 2º sem. 2008.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, Júlio César. (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CRYSTAL, David. *Revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MARCONATO, Sílvia. A revolução do internetês. *Revista Língua Portuguesa*, maio/2009.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MÍGLIO, Monica. Conversando em internetês. *Internet.br*. Rio de Janeiro, p. 32-35, 1998.

SILVA, Marcelo Alves da. *Língua portuguesa na internet: o caso das abreviações em salas de bate-papo*. 2001. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/anais%20iv/civ06-6.htm>>. Acesso em: 16-11-2015.

**A LINGUÍSTICA E A HISTÓRIA EM QUADRINHOS
DE CHICO BENTO 50 ANOS:
“SARVE A ROÇA”**

Marly Custódio da Silva (UEMS)
mcsilva05@hotmail.com

Taís Turaça Arantes (UEMS)
taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Como objeto de estudo desse trabalho escolheu-se a história em quadrinhos "Chico Bento: Sarve a Roça", do livro *Chico Bento: 50 Anos*, de Maurício de Sousa. Para tanto a sociolinguística foi utilizada como base teórica. Será feita uma abordagem histórica refletindo as mudanças e o processo de evolução da língua. Tal reflexão só é perceptível à mudança a partir do momento em que comparamos textos de épocas passadas com textos atuais. Para conceituarmos a evolução da língua (os metaplasmos) ao longo de sua existência tomamos como base Coutinho (2005) e Silva (2010). Abordaremos o dialeto caipira do personagem Chico Bento, com base em Perini (2000) para elucidar tal preconceito que a população com menor prestígio social sofre por grande parte de falantes urbanos letrados.

Palavras-chave: Linguística. Histórias em quadrinhos. Chico Bento.

1. Introdução

O presente artigo é um dos resultados de estudos e discussões sobre as histórias em quadrinhos, tomada como *corpus* para pesquisas linguísticas, realizadas pelo NuPeQ – Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Destarte, a linguística, essa ciência, que se dedica ao estudo da língua e linguagem, apresenta suas ramificações e subáreas de estudo e é a partir dessas ramificações que o grupo aplica a base teórica para as análises de seus recortes com os quadrinhos.

A priori, a ramificação da linguística abordada nesse estudo é a sociolinguística, *a posteriori* como acontece a sua aplicação enquanto fundamentação teórica nas histórias em quadrinhos, com o recorte para as histórias em quadrinhos do Chico Bento tradicional. Abordaremos uma das histórias em quadrinhos da edição comemorativa de *Chico Bento: 50 anos*, em que reuni um pouco da trajetória do personagem em 50

anos de sua criação, "Chico Bento: Sarve a Roça", p. 95-109 será nosso objeto de análise.

A despeito da metodologia, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica de um *corpus* escrito²⁵, no qual buscou-se montar um corpus da língua escrita em sua abordagem histórica, mostrando o processo de metaplasmos ocorrido nos quadrinhos da história que propomos analisar.

2. A sociolinguística

A sociolinguística firmou o seu espaço como campo de estudo em 1964 a partir de uma conferência realizada por William Brighth e outros 25 pesquisadores da UCLA – Universidade da Califórnia em Los Angeles. Entre esses pesquisadores estava William Labov, que veio a se tornar um dos expoentes da área. Nesse encontro as discussões eram fomentadas pela função da língua na sociedade. (ALKMIM, 2004, *apud* SILVA, 2011, p. 98)

Logo, como supracitado, a sociolinguística é uma das subáreas de estudos da linguística. Como o seu próprio nome indica, a sociolinguística estuda a língua dentro da sua comunidade de fala, na qual os aspectos de análise/investigação relacionam a linguística com aspectos sociais. Essa ciência se constitui em um espaço interdisciplinar, no entremeio da língua e sociedade. (MOLLICA, 2010, p. 09)

Nesse sentido, explanando sobre a língua materna, Naro (2010, p. 15) aponta que na língua portuguesa existem cadeias que são aceitas e outras que não. Observa-se as seguintes cadeias: a) *a casa*; b) *casa a*. A primeira não causa estranheza, enquanto a segunda sim. A cadeia aceita seria a que o artigo antecede o substantivo. Nessa mesma linha de raciocínio o referido pesquisador explica que em outros casos a língua dispõe de mais de uma variante que podem ser usadas pelos falantes sem causar grandes alterações na mensagem transmitida.

As variações linguísticas ficam mais perceptíveis na fonologia, como o caso do fenômeno da monotongação, de *cadeira* para *cadera*, de

²⁵ Como explica Silva (2013, p. 93), "os materiais escritos podem ser os mais diversos, desde cartas até a literatura formal (clássica), passando por todos os tipos de textos: revistas em quadrinhos, textos de peças de teatro, periódicos [...]. O que vai definir com que fenômeno e com que texto trabalhar é interessante é o interessante do pesquisador".

peixe para *pexe*, *geladeira* para *geladera*, entre outros exemplos. Assim, como também há as variantes com ou sem a nasalização em *homem/home*, a vogal alta e vogal média na primeira sílaba em *menino/minino*. As variantes coexistem como opção para os falantes (*idem*).

A partir dessa breve contextualização de opções que os falantes possuem em sua língua materna, e, como já se possui o conhecimento prévio de que as variantes ocorrem em todos os níveis de gramática, abre-se espaço para questionamentos: a) a variação linguística ocorre de forma aleatória?; b) Existe algo que motive um grupo para falar de um jeito? (COELHO et al., 2015, p. 19)

Para Coelho resposta do primeiro questionamento é *não*, pois para ela a variação não acontece por um acaso, existem *regras* que a regem. Por isso que os falantes se compreendem, pois, mesmo que sua fala seja uma variável a comunicação se estabelece entre eles. (*Idem*)

Para o segundo questionamento a resposta seria as forças existentes dentro e fora da língua que fazem um grupo de pessoas ou apenas uma só a falar de um jeito. Essas forças recebem o nome de *condicionadores* (*idem*). A seguir uma explicação mais detalhada sobre esse termo:

Os condicionadores, em um caso de variação, são os fatores que regulam, que condicionam a nossa escolha entre uma ou outra variante. É o controle rigoroso desses fatores que nos permite avaliar em que tipo de ambiente, tanto linguístico quanto extralinguístico, uma variante tem maior probabilidade de ser escolhida em detrimento de sua(s) "riva(is)". (COELHO et al., 2015, p. 20)

Os condicionadores auxiliam no trabalho de verificar e delimitar quais "os contextos mais propícios" para a ocorrência de uma variante em estudo (*idem*). Desse modo será abordada a variante dialetal caipira, destacando o *habitat* natural em que Chico Bento vive com sua família, amigos, fauna e flora.

Com esse breve exposto verificou-se que entre as subáreas e ramificações da linguística, a sociolinguística apresentou-se como uma das melhores abordagens para as histórias em quadrinhos da edição comemorativa de 50 anos do Chico Bento, sendo analisada a história "Chico Bento: Sarve a Roça". Enfocando a variação dialetal caipira e o processo de metaplasmo ocorrido ao longo do tempo.

Ao longo dos mais de 1500 anos de independência do Brasil, o idioma português foi imposto como língua oficial causando um efeito direto sobre a população colonizada. Dessa maneira houve o surgimento de diferentes origens geográficas, étnicas, culturais e linguística permane-

cendo apenas a língua portuguesa como oficial, com isso acabou marginalizando as línguas de origem indígenas e africanas.

Povos ribeirinhos, com menor poder aquisitivo não tinham acesso aos estudos, ficando única e exclusivamente dedicado aos com melhores condições de financeira.

Passando-se o tempo, o dialeto do interior do Brasil foi se reafirmando na fala do homem do campo, tendo como marca registrada o "r" caipira - retroflexo. Segundo o dicionário Houaiss (versão *online* 2015), caipira é um:

- a. indivíduo natural ou habitante de parte das regiões Sudeste e Centro-Oeste brasileiras, de origem rural, cujo grupo, no passado, caracterizava-se especialmente por atividades na agricultura de subsistência, por sua cultura itinerante e por não ter a posse de terras.
- b. indivíduo simplório, geralmente habitante do interior do país, de pouca instrução e modos pouco refinados (como se supõe ser o caipira)

Percebe-se que a classificação para o "caipira" vai desde uma cultura ao modo de vestir de pessoas simples, pois para Cândido (1964, p. 108) o caipira seria uma cultura com as principais características de isolamento e posses de terras.

Amaral (1920, p. 1) destaca que a população que habitavam o campo sofreu com a migração para a cidade:

Ao tempo em que o célebre falar paulista reinava sem contraste sensível, o *caipirismo* não existia apenas na linguagem, mas em todas as manifestações da nossa vida provinciana. De algumas décadas para cá tudo entrou a transformar-se. A substituição do braço escravo pelo assalariado afastou da convivência cotidiana dos brancos grande parte da população negra, modificando assim um dos fatores da nossa diferenciação dialetal. Os genuínos *caipiras*, os roceiros ignorantes e atrasados, começaram também a ser postos de banda, a ser atirados à margem da vida coletiva, a ter uma interferência cada vez menor nos costumes e na organização da nova ordem de coisas. A população cresceu e mesclou-se de novos elementos.

Construíram-se vias de comunicação por toda a parte, intensificou-se o comércio, os pequenos centros populosos que viviam isolados passaram a trocar entre si relações de toda a espécie, e a província entrou por sua vez em contato permanente com a civilização exterior. A instrução, limitadíssima, tomou extraordinário incremento. Era impossível que o dialeto caipira deixasse de sofrer com tão grandes alterações do meio social.

Com o passar dos tempos essa cultura foi sendo estigmatizada e rotulada pelo grupo de letrados dos grandes centros urbanos. Nos quadri-nhos selecionados para as análises é possível perceber esse preconceito

em relação às ações das pessoas do campo, ao seu dialeto, ao comportamento e modo de cuidar da natureza e animais.

3. As histórias em quadrinhos como corpus para as pesquisas

Atualmente muitas são as pesquisas que utilizam as histórias em quadrinhos como corpus. Como exemplo disso, pode-se citar outros grupos que visam o mesmo objetivo do Nupeq presente em universidades brasileiras de renome, entre os quais cita-se o *Observatório de Histórias em Quadrinhos da Escola de Comunicações e Artes* da Universidade de São Paulo, no qual os professores pesquisadores Paulo Ramos e Waldomiro Vergueiro coordenam eventos que discutem a importância das histórias em quadrinhos, tal qual *As Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos*.

As discussões sobre as histórias em quadrinhos ao longo do tempo foram permeadas de pontos de vistas estereotipados, nos quais a negatividade delas para a educação eram as mais frequentes. Para além da discussão desse material dentro da sala de aula, alguns pensamentos errôneos também constituem essas visões estereotipadas, como: a) o material foi feito para as crianças; b) as temáticas são sempre de super-heróis que tentam salvar o dia; c) se não há espaço para esse material na educação básica, quem dirá na academia.

Os pontos levantados anteriormente fomentam a discussão a partir de agora. No que diz respeito que esse tipo de material foi feito para crianças, é preciso lembrar que existem *Graphic Novels* tais como: *O azul é a cor mais quente*, de Julie Maroh, que conta a história de uma adolescente que descobre sua sexualidade aos 15 anos; outro exemplo é *Watchmen*, de Alan Moore, que retrata como seria um mundo violento com super-heróis.

O segundo ponto, já breve exposto no parágrafo anterior, pode ser demonstrado através da própria significação do termo *graphic novel*:

O que algumas vezes permanece nebuloso é o que realmente significa o rótulo *graphic novel*. Embora não acreditemos em uma definição generalizante (pois não poderia haver somente uma) [...] Nós propomos que a *graphic novel* como meio, é parte de um conjunto de campos e práticas culturais mais abrangente, como literatura gráfica, narrativa visual e tudo que esteja inserido nesses campos e práticas. Raramente existem distinções claras entre tipos e categorias; ocorrem mais comumente “gradações” de diferenças, que são conhecidas pelos criadores e editores e são firmemente contestadas e debatidas, co-

mo parte da recepção de seu público. (BAETENS & FREY, 2015, p. 07)²⁶

Nesse sentido, também há uma questão de conteúdo relacionado com o termo, ele geralmente está ligado aos rótulos de narrativas com uma questão mais adulta, ou seja, haverá, na maioria das vezes a presença de elementos como substituição, violência, sexo, drogas. Elementos que não aparecia de maneira tão explícita em um quadrinho voltado para o público infantil.

No que concerne o terceiro ponto, é que para além desses exemplos, como demonstraremos no próximo tópico, por mais que se exista essa visão de que esse tipo de material seja somente para as crianças, demonstramos como se pode utilizar esse tipo de *corpus* dentro da academia, como Ramos (2006, p. 1574) explica que há uma tendência e que “as histórias em quadrinhos se tornaram um novo objeto de estudos linguísticos”.

4. *Análise*

Para analisarmos a história em quadrinhos de "Chico Bento: Sarve a Roça", tomamos como base Coutinho (1976) e Silva (2010) com o conceito de metaplasmos, ambos com nomenclaturas diferentes, porém com a mesma definição e a relação entre os primos Zeca e Chico Bento e as pistas de preconceito em relação ao modo de viver do campo.

Para Coutinho (1976, p.142) metaplasmos são modificações fonéticas que sofrem as palavras em sua evolução. Silva (2010, p.57) tem a seguinte definição para metaplasmo, são alterações que se operam nas palavras, na evolução do latim para o português, todas elas dependendo de causas várias.

Metaplasmos é a transformação ocorrida na língua através do tempo.

"Sarve a Roça" é uma história em que Chico Bento está preocu-

²⁶ What remains sometimes unclear is what is actually meant by the label "graphic novel." Although we do not believe in a general definition (for there can be no single or definitive one) [...] We propose that the graphic novel as a medium is part of other, more encompassing cultural fields and practices (graphic literature, visual storytelling, and that within these fields and practices there are rarely clear-cut distinctions between types and categories, but rather more commonly scales of differences, that are known by creators and publishers, that are tightly contested and debated as part of their public reception. (BAETENS & FREY, 2015, p. 07)

pado com a ação do homem no campo (o corte de árvores, a possibilidade de desaparecimento de peixes no rio, entre outros).

No decorrer da narrativa é possível perceber o aparecimento do retroflexo, como "marvada – malvada", monotongação como "porquera – porqueira" e a desanализação "fizero – fizeram". Conforme imagens a seguir:



Além da monotongação, da desnasalização e do retroflexo, encontramos epêntese, aférese, assimilação vocálica e ditongação, conforme segue:

- **quadrinho 1** - Absurdo ~ abissurdo - Inserida na língua portuguesa em 1589 com a classificação de adjetivo. A etimologia da palavra origina-se do latim *absūrdus*. Ocorrendo uma epêntese (o acréscimo do fonema "i" no interior da palavra).
- **quadrinho 2** - Você ~ ocê - Pronome inserido na língua portuguesa em 1665. A origem etimológica é incerta, durante o processo de evolução da língua houve registros como *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você*. Ocorrendo uma aférese (queda do fonema "v" no início do vocábulo),

Nos quadrinhos de "Chico Bento: Sarve a Roça", percebe-se a maneira como o primo Zeca, que mora na cidade, se importa com os problemas ocorridos na roça. Chico reclama da falta de proteção com a natureza pela possível invasão de caçadores da cidade e o primo Zeca o ignora, dizendo que as pessoas da cidade é que sabem o que é ter problemas. Durante um diálogo com o Chico, Zeca comenta que as pessoas da cidade se preocupam com o mundo das pessoas do campo, como se o campo fosse uma extensão do mundo cidadão. Nos quadrinhos que segue é possível perceber, com clareza, a postura do primo da cidade





"Chico Bento: Sarve a Roça", p. 97

Há também a confusão que Chico Bento faz com a palavra *greenpeace*, remetendo ao significado de resfriado ou gripe. Conforme a evolução da língua, no vocábulo ocorreu os seguintes metaplasmos nesta página (97) da narrativa:

- **quadrinho 2** - Que ~ qui – pronome relativo, interrogativo e advérbio (século XIII), origina-se do latim *quid*. No quadrinho ocorreu uma assimilação vocálica "e" por "i".
- **quadrinho 5** - Greenpeace ~ gripis – A união substantivo feminino, “paz” – (1147) e verde – substantivo masculino (940) formou-se a palavra *greenpeace* (grupo que luta pela proteção do meio ambiente). No quadrinho ocorreu a assimilação vocálica (a união do “ee” por “i”), síncope (subtração do fonema “n” no interior do vocábulo), apócope (queda do fonema “ce” no fim do vocábulo) e paragoge (adição do fonema “s” no fim do vocábulo).
- **quadrinho 6** – Procê ~ para você – preposição “para”, origina-se do latim *per* e Você ~ ocê – pronome inserido na língua portuguesa em 1665. A origem etimológica é incerta, durante o

processo de evolução da língua houve registros como *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você*. Ocorrendo uma aférese (queda do fonema "v" no início do vocábulo) uma síncope e (subtração do fonema "ara" no interior do vocábulo).

- **Se ~ si** – pronome pessoal do caso oblíquo (século XIII) A etimologia origina-se do latim *se*. Ocorreu assimilação vocálica – "e" por "i".
- **Agasalhar ~ agasaiá** – verbo (século XIII), utilizado no quadrinho com o verbo no infinitivo, ocorrendo uma dissimilação consonantal regressiva ("lh" por "i"), uma apócope (queda do fonema no fim do vocábulo "r") seguida de acentuação gráfica "á".
- **Está ~ tá** – verbo (1044). A etimologia da palavra origina-se do latim *stāre*. Ocorre dupla aférese (queda do fonema no início de uma palavra "es").
- **Esquisito ~ isquesito** – adjetivo (século XV), origina-se do latim *exquisītus*. No quadrinho ocorreu uma assimilação vocálica "e" por "i".
- **De ~ di** – preposição (850-866), origina-se do latim *de*, ocorrendo uma assimilação vocálica "e" por "i".

Em todo o enredo da narrativa há o processo de metaplasmo, processo esse que encontramos com frequência na oralidade de pessoas letradas ou não, moradoras dos grandes centros ou do interior do país.

5. Considerações finais

Toda a língua, ao longo do tempo, sofre alteração na estrutura do vocábulo. Percebe-se essas mudanças a partir do momento em que comparamos textos antigos com textos contemporâneos, essa evolução é de extrema importância para que possamos perceber que a língua não é uma e que constantemente está se transformando, às vezes de forma lenta.

Após análise dos metaplasmos de "Chico Bento: Sarve a Roça", percebemos que os vocábulos estigmatizados pela maioria da população que mora na cidade e se diz letrada, são vocábulos que passaram pelo processo de metaplasmos e que podemos encontrar com facilidade na oralidade das pessoas que tiveram acesso aos bancos escolares e conhe-

cedores das regras gramaticais.

Além disso, esse trabalho demonstra que se pode utilizar as histórias em quadrinhos como corpus para análise de pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. Editora LL Library, 2013. Versão e-book.

BAETENS, Jan; FREY, Hugo. *The graphic novel: an introduction*. England: Cambridge Introductions to Literature, 2014.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. Rio de Janeiro: José Olympio 1964.

COELHO, Izete Lehmkul; GORSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução a sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 09-14.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução a sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 15-26.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: um novo objeto de estudos. *Estudos Linguísticos*, vol. XXXV, p. 1574-1583, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/563.pdf>>

SILVA, Allyson Ewerton Vila Nova. *Um estudo sociolinguístico das histórias em quadrinhos na educação a distância*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem). – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A sociolinguística e a língua materna*.

Curitiba: Intersaberes, 2013.

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro. 2010.

SOUSA, Maurício de. *Chico Bento: 50 anos*. Barueri: Panini Books, 2012.

**A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM:
DISCURSOS SOBRE O ÍNDIO NA LITERATURA BRASILEIRA**

Giselda Maria Dutra Bandoli (IFF/UFF/CEDERJ)

giseldadutrabandoli@uol.com.br

Ingride da Silva Ramos (UFF/CEDERJ)

ingridramosletras@outlook.com

RESUMO

Postulada por Bakhtin (2010), a proposta teórica da Filosofia da Linguagem ancora nossas reflexões neste trabalho, que tem por objetivo fazer uma reflexão sobre discursos formadores de identidades do índio em obras representativas da literatura brasileira. Pensando o discurso em relação às suas condições de produção, nossa preocupação volta-se para a abordagem de alguns conceitos mobilizados pelo filósofo da linguagem: discurso, enunciado e dialogismo. Ainda buscaremos considerações de Fiorin (2006) para procedermos às análises discursivas propostas, que procurarão evidenciar que todo discurso é internamente dialogizado na medida em que se orienta ao “já-dito” e também provoca uma resposta, tendo assim um caráter responsivo. Por fim, recorreremos a Orlandi (2009) para melhor explicitar o funcionamento das formações imaginárias na construção de um discurso.

Palavras-chave:

Dialogismo. Discursos sobre o índio. Literatura brasileira. Formações imaginárias.

1. Introdução

Utilizaremos a noção de formações imaginárias para demonstrar as imagens do índio que transitaram na literatura brasileira. Dessa maneira, fica evidente que a construção do sujeito; da identidade do mesmo pode torna-se diferente de uma época para outra, de local para local, de grupo social para outro, de sujeito para sujeito. Para interpretarmos os discursos formados sobre os nativos brasileiros, é essencial considerarmos as condições sócio-históricas de circulação. Ora no discurso presente no arcadismo, visto pelo viés colonialista, a formação imaginária acerca do índio é ideologicamente nativista, ora no Romantismo será nacionalista, ora no Modernismo o discurso será concebido como nacionalismo crítico.

Metodologicamente analisaremos diferentes discursos que formaram historicamente identidades do índio na literatura brasileira, tomando como base os pressupostos estabelecidos por Mikhail Bakhtin (2010), José Fiorin (2006), Eni Orlandi (2009), entre outros. Iniciaremos nosso

percurso investigando fragmentos do primeiro registro escrito que temos da história do nosso país “*Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha. É nela que encontramos o primeiro discurso a respeito dos nativos do Brasil, sendo assim, os outros discursos formulados no decorrer da história dialogarão com este documento. Aproximaremos esse discurso inicial dos discursos presentes nas obras “*I-Juca-Pirama*”, de Gonçalves Dias, “*O Guarani*” e “*Iracema*”, de José de Alencar, no Romantismo e, no Modernismo, “*Manifesto antropófago*”, os poemas “*brasil*” e “*erro de português*”, do célebre Oswald de Andrade.

2. Dialogismo: o modo de funcionamento real da linguagem

A partir de investigações sobre o funcionamento da linguagem em suas relações sociais, o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010) postula que a linguagem tem o dialogismo como o princípio constitutivo do enunciado, estando este presente em todo discurso. É o dialogismo que dá sentido ao discurso. Para além disso, o filósofo da linguagem considera o dialogismo o princípio básico para a existência humana. E é no discurso que se manifestam as relações dialógicas. Para Bakhtin, a

[...] orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra no mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isto não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, *apud* FIORIN, 2006, p. 18)

Fiorin (2006, p. 19) elucida o dialogismo como “relações de sentidos que se estabelecem entre dois enunciados” e caracteriza enunciado como as unidades reais de comunicação, sendo sempre históricos. Ainda complementa o linguista:

[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. [...]. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. (FIORIN, 2006, p. 19)

Portanto, podemos afirmar que um enunciado não se constitui de nada e que nenhum discurso é inédito, sendo assim, um discurso sempre

será respostas a discursos proferidos por outrem e esse caráter responsivo, instigado pelas relações dialógicas, é provocado dentro do próprio movimento linguístico,

[...] tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. (FIORIN, 2006, p. 24)

Nessa perspectiva, todo discurso é atravessado por outros discursos e este é o princípio constitutivo do enunciado, que é sempre heterogêneo, pois nele se ouvem, pelo menos, duas vozes. Os dizeres são orientados para o já-dito e também provocam respostas posteriores. É Bakhtin (2010, p. 272) quem assegura o caráter responsivo dos enunciados: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido [pelos sujeitos] responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. O filósofo ainda complementa: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 272).

O discurso, nesse sentido, está sempre relacionado a suas condições de produção e é compreendido como “um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2009, p. 16). Por isso, nessa perspectiva, não se trabalha com a língua fechada em si mesma, como se trabalha em uma orientação estruturalista.

Por isso, Orlandi (2009, p. 21) acrescenta que dizemos “as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas[...]” (ORLANDI, 2009, p. 80). Por isso, “não há discurso que não se relacione com outros” (ORLANDI, 2009, p. 39). Além disso, as “relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”. (ORLANDI, 2001, p. 21)

Faraco (2009, p. 59-60), no seguinte quadro explicativo, resume as diferentes dimensões do dialogismo:

“Todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’”	“Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada.”
“Todo dizer é orientado para uma resposta.”	“Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele.”

“Todo dizer é interna-mente dialogizado.”	“É heterogêneo, é uma articulação de inúmeras vozes sociais (no sentido que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado.”
---	---

Quadro 1: Diferentes dimensões do dialogismo. Fonte: FARACO (2009, p. 59-60)

A construção de identidade, também ocorre dialogicamente, pois é formada através de discursos. De acordo com a teoria bakhtiniana, a “identidade nacional é um discurso e, por isso, como qualquer outro discurso, é constituída dialogicamente”. (BAKHTIN, *apud* FIORIN, 2009, p. 3)

Com relação a essa tese, Fiorin (2006, p. 19) endossa que

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre passado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio.

A pesquisadora Eni Orlandi, precursora da análise do discurso no Brasil, enfatiza que a formação do sujeito se dá na relação da língua com a história.

[...] sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia. [...] O discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia. (ORLANDI, 2009, p. 99-100)

Vale ressaltar que a autora concebe ideologia como constitutiva do sujeito e da produção dos sentidos.

À luz de Orlandi (2009) podemos relatar que as formações imaginárias são as imagens que os sujeitos que participam da interação comunicativa fazem de si, do objeto do discurso e do outro. As formações imaginárias são relacionadas e materializadas, inconscientemente, nos discursos. Orlandi (2009, p. 40) afirma que

As condições de produção implicam o que é material (a língua[...]), o que institucional (a formação social[...]) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor [...], mas também da posição sujeito interlocutor [...], e também a do objeto do discurso [...].

Assim, no que concerne a relações de imagens constituídas na relação entre o “eu” e “o outro”, Orlandi (2009) explana que as formações imaginárias são formadas pelas relações de sentidos, de força e pelos

mecanismos de antecipação. A autora elucida as relações de força como relações hierarquizadas que instituem “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. (ORLANDI, 2009, p. 39)

3. *Discursos sobre o índio na literatura brasileira*

Documento escrito por Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada de Cabral, a *Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil* constitui uma das principais fontes de informações históricas a respeito da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500. A *Carta* pretendia fornecer ao rei de Portugal informações muito específicas e confidenciais sobre a terra “descoberta”, além de descrever os primeiros contatos entre os europeus e os nativos. É, por conseguinte, um texto de inestimável valor histórico, além de ser um trabalho de nível literário. É considerado o primeiro texto escrito em terras brasileiras.

O contexto sócio-histórico que determina *o dizer* da *Carta* é a virada do século XV para o XVI, auge do Renascimento, em que o homem europeu apresenta duas grandes preocupações de conquista: a material, resultante do projeto expansionista das grandes navegações e a espiritual, consequência do movimento da Contrarreforma. A sequência discursiva abaixo, transcrita da *Carta*, explicitamente revela essas intenções dos portugueses: os olhos voltados para as inúmeras riquezas da terra e para o trabalho de catequese dos índios.

De ponta a ponta é toda praia rasa, muito plana e bem formosa. Pelo sertão, pareceu-nos do mar muito grande, porque a estender a vista não podíamos ver senão terra e arvoredos, parecendo-nos terra muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro nem prata, nem nenhuma coisa de metal, nem de ferro; nem as vimos. Mas, a terra em si é muito boa de ares, tão frios e temperados, como os de Entre-Douro e Minho, porque, neste tempo de agora, assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas e infindas. De tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem. Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente; e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar. (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 99.)

As condições de produção da *Carta* historicamente marcam uma crise na Igreja. Como informa Nicola (2003, p. 78), de um lado havia “forças burguesas rompendo com o medievalismo católico no movimento da Reforma Protestante; de outro, as forças tradicionais ligadas à cultura medieval e aos dogmas católicos [...] no movimento conhecido como Contrarreforma”. Já que o discurso não está fora da história, os sentidos

não estão colados apenas à materialidade linguística, mas sobretudo se constituem na relação dos sujeitos e condições sócio-históricas em que é produzido. Dessa forma, a formação imaginária da “nova terra” remete a um cenário bíblico: terras férteis (*dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem*) de beleza paradisíaca (*bem formosa, muito boa de ares, tão frios e temperados*).

Nesse sentido, a imagem projetada do índio será aquela investida também de uma visão cristã medieval: os nativos são inocentes. Além disso, todos os aspectos da cultura indígena que se afastam dos conceitos que os europeus têm do mundo são objetos de estranheza, espanto ou incômodo: a nudez, aparência física e religiosidade. É o que se registra nos enunciados abaixo, transcritos da *Carta*.

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.

[...]

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. (FARACO & MOURA, 1996, p. 281)

A formação imaginária construída para o índio é também a de um povo investido de inferioridade na medida em que deve sujeitar-se à imposição da cultura europeia. Nesse sentido, o discurso de Caminha, ou seja, os dizeres sobre o índio na *Carta* evidenciam formações imaginárias que a visão cristã medieval não admitia.

Como o dialogismo é o princípio constitutivo dos enunciados, ou seja, cada enunciado constitui-se de outros, além de ter caráter responsivo, o discurso construído na *Carta* é retomado em outros momentos históricos e por diferentes autores. São, portanto, discursos que dialogam entre si, discursos atravessados por outros e, por isso, são objetos heterogêneos. Sobre o caráter heterogêneo do discurso, Fiorin (2006, p. 24) assevera que “ele [o discurso] revela duas posições, a sua e aquela em posição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e avesso”.

Nesse sentido, trazemos à luz algumas obras do Romantismo, em que o discurso sobre o índio é retomado a partir de perspectivas diferentes. Os textos românticos se apresentam então como um objeto heterogêneo que se relaciona dialogicamente com os seus antecessores, que, por sua vez, se relacionam com textos também anteriores. É uma rede dialó-

gica de enunciados, textos e discursos.

O Romantismo brasileiro nasce em um contexto sócio-histórico que reclama a valorização do espaço nacional. O discurso da nacionalidade ganhará forma nesse momento. A independência do Brasil conquistada no plano político, em 1922, provoca então o desejo de uma independência também no plano literário. Nesse sentido, autores procuram dar uma “cor local” às obras aqui produzidas. Considerado o autor que inaugura cronologicamente o Romantismo brasileiro, Gonçalves de Magalhães (*apud* ABAURRE & PONTARA, 2010, p. 239) defendia a seguinte tese: “Cada povo tem sua literatura própria, cada homem seu caráter particular, cada árvore seu fruto específico”.

A ideologia romântica elegerá o índio como representante da nação, por isso projeta-se uma formação imaginária do indígena como o homem livre e incorruptível, inspirado no modelo do “bom selvagem” de Jean-Jacques Rousseau. Essa inspiração já se mostra dialógica na medida em que os escritores românticos retomam a imagem de índio construída por Rousseau e a confirmam através do comportamento de alguns personagens, como é o caso de Peri, o herói de *O Guarani*. Nesse caso, as relações dialógicas não são polêmicas ou de desacordo, já que o discurso criado em torno da imagem de Peri não destoaria do discurso de Rousseau.

Durante esse tempo, o índio preparava a simples refeição que lhes oferecia a natureza. Deitou sobre uma folha larga os frutos que tinha colhido: eram os aracás, os jambos corados, os ingás de polpa macia, os cocos de várias espécies. A outra folha continha favos de uma pequena abelha, que fabricara a sua colmeia no tronco de uma catuiba, de sorte que o mel puro e claro tinha perfumes deliciosos; dir-se-ia mel de flores. O índio tornou côncava uma palma larga e encheu-a com o suco do ananás, cuja fragrância é como a essência do sabor: era o vinho que devia servir ao banquete frugal. (ALENCAR, 1996, p. 245)

É o índio agindo com total autonomia em seu território. Alencar (1996), ao idealizar a figura do indígena, não confirma o discurso que Caminha constrói na *Carta*, o diálogo estabelecido entre as obras não é o de afirmação, mas o de apresentação de um idealismo na figura do índio a partir de uma caracterização de heroísmo, valentia, coragem. A formação imaginária do índio quinhentista não corresponde a tais características.

A idealização do nativo tão própria de autores românticos é fruto de um projeto literário que busca a afirmação de símbolos da nacionalidade que fossem resgatados de um passado histórico anterior à chegada dos europeus à América. É o desejo de afirmação de nossa cultura. Por

esse motivo, outras obras românticas apresentaram o índio idealizado. *I-Juca-Pirama*, herói construído por Gonçalves Dias, e *Iracema*, a heroína virgem dos lábios de mel, idealização de Alencar, corroboram a tese de um projeto de construção da identidade nacional.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara, o pé grácil e nu, mal roçando alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. (ALENCAR, 1991, p. 7)

Sou bravo, sou forte,
Sou filho do Norte;
Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi.

Já vi cruas brigas,
De tribos inimigas,
E as duras fadigas
Da guerra provei;
Nas ondas mendaces
Senti pelas faces
Os silvos fugaces
Dos ventos que amei. (DIAS, 1969, p. 4)

— Peri só defenderá sua senhora: não precisa de ninguém. É forte; tem como a andorinha as asas de suas flechas; como a cascavel o veneno das setas; como o tigre a força do seu braço; como a ema a velocidade de sua carreira. Só pode morrer uma vez; mas uma vida lhe basta. (ALENCAR, 1996, p. 133)

A conotação positiva na caracterização das personagens e as referências a aspectos da natureza constituem a formação imaginária de modelos heroicos de índios dos quais os brasileiros poderiam ter orgulho. Assim caracterizado, o índio representa o povo brasileiro, comportando-se com os mais nobres sentimentos da sociedade burguesa: humildade, bravura, honestidade, paixão, entre outros. São as condições de produção determinando o que dizer sobre o índio.

Como estabelece o princípio do dialogismo, os discursos sempre se relacionam com outros. É justamente o que acontece com a imagem de índio projetada em *I-Juca-Pirama*, em *O Guarani* e em *Iracema*. Como o enunciado é sempre uma resposta a enunciados já construídos, tais obras dialogam convergentemente entre si. O discurso de uma obra confirma o discurso construído na outra e essa confirmação se dá a partir dos elementos selecionados pelos autores quando compõem a caracterização de seus personagens: aproximação dos personagens a elementos da natureza.

Ainda sobre os personagens Peri e Iracema, percebe-se que José de Alencar, a partir de fatos narrados nas obras, apresenta a cultura europeia como superior à indígena, na medida em que os índios devem se submeter às práticas culturais e religiosas dos portugueses. Os exemplos transcritos abaixo comprovam essa tese. Em ambos os casos, narra-se respectivamente a cena do batismo de Poti e Peri, ou seja, os indígenas devem se submeter a uma prática religiosa cristã.

Muitos guerreiros de sua raça acompanharam o chefe branco[...]. Veio também um sacerdote de sua religião, de negras vestes, para plantar a cruz na terra selvagem.

Poti foi o primeiro que ajoelhou aos pés do sagrado lenho; não sofria ele que nada mais o separasse de seu irmão branco. Deviam ter ambos um só deus, como tinham um só coração.

Ele recebeu com o batismo o nome do santo, cujo era o dia; e o do rei, a quem ia servir, e sobre os dois o seu, na língua dos novos irmãos. Sua fama cresceu e ainda hoje é o orgulho da terra, onde ele primeiro viu a luz. (ALENCAR, 1991, p. 59)

– Peri quer ser cristão! exclamou ele.

D. Antônio lançou-lhe um olhar úmido de reconhecimento.

– A nossa religião permite, disse o fidalgo, que na hora extrema todo o homem possa dar o batismo. Nós estamos com o pé sobre o túmulo. Ajoelha, Peri!

O índio caiu aos pés do velho cavalheiro, que impôs-lhe as mãos sobre a cabeça.

– Sê cristão! Dou-te o meu nome. (ALENCAR, 1996, p. 231)

Na esteira de Bakhtin (2010), Orlandi (2009, p. 39) nos assegura que “um discurso aponta para outros discursos que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo”. Dessa forma, a imagem idealizada e construída linguisticamente no discurso romântico permitirá uma resposta no discurso de autores do século XX, como Oswald de Andrade. Aqui, o autor, numa direção contrária, constrói seu discurso negando os enunciados românticos e tecendo formações imaginárias a respeito do índio.

Nesse caso, ao estabelecer relações dialógicas com o discurso romântico, o poeta cria um discurso de divergência, refutando e, ao mesmo tempo, criticando a idealização romântica e também a visão do índio subjugado a uma cultura europeia. Oswald então dialoga com o discurso de Alencar, negando-o. O fragmento abaixo, transcrito do *Manifesto Antropófago* evidencia explicitamente essa negação:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nunca fomos catequizados. Fizemos foi o Carnaval. O índio vestido de senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses.

[...]

Contra o índio de tocheiro. O índio filho de Maria, afilhado de Catarina de Médicis e genro de D. Antônio Mariz. (*MANIFESTO antropófago*, 2015, <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>)

O discurso de discordância, construído por Oswald, dialoga também com o discurso de Pero Vaz de Caminha e Gonçalves Dias. No poema “erro de português”, por exemplo, o poeta recria ironicamente a chegada dos portugueses, além de afirmar uma imagem do Brasil marcada pelo humor. O tom de crítica já é sinalizado na ambiguidade do título atribuído ao poema: “erro de português”, ou seja, não se trata de um “erro gramatical”, mas um “erro histórico”. A expressão “Que pena!” reforça a crítica do autor em relação ao processo de colonização portuguesa.

erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!

Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

(FARACO & MOURA, 1996, p. 146)

Um enunciado não existe fora das relações dialógicas. Como afirma Fiorin (2006, p. 21), em um enunciado “estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante”. Dessa forma, Oswald retoma o enunciado de José de Alencar, também recusando-o, pois apresenta um discurso divergente daquele construído pelo escritor romântico. O poema de Oswald, “brasil”, evidencia essa relação dialógica discordante. O verso “– Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte” revela uma visão crítica em relação ao discurso de Alencar. É explícita a referência à fala do índio I-Juca-Pirama:

Sou bravo, sou forte,
Sou filho do Norte;
Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi.

brasil

O Zé Pereira chegou de caravela
E perguntou pro guarani da mata virgem
– Sois cristão?
– Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
Teterê Tetê Quizá Quizá Quecê!
Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
O negro zonzo saído da fomalha
Tomou a palavra e respondeu
– Sim pela graça de Deus
Canhém Babá Canhém Babá Cum Cum!
E fizeram o Carnaval

(ABAURRE & PONTARA, 2010, p. 520)

O discurso discordante, construído por Oswald, nas obras citadas também se relaciona com o contexto de produção em que estão inseridas. O Modernismo brasileiro social e historicamente está relacionado ao fenômeno das vanguardas culturais europeias, que propuseram uma ruptura com os padrões artísticos que vigoraram até o final do século XIX. O projeto modernista então trouxe a renovação de temas e de linguagem, procurando afirmar nossa identidade, além de ter denunciado de forma contundente muitas mazelas da nação.

4. Palavras finais

A partir das teorias aqui exemplificadas, buscamos mostrar as formações imaginárias que definiram o índio nos discursos presentes em obras na literatura brasileira. Para isso, selecionamos algumas obras representativas. Tais identidades não surgiram do nada, elas foram construídas socialmente e estabelecidas como “verdade” em determinado tempo histórico.

Referimo-nos a “identidades”, pois a imagem do índio foi “oscilando” de acordo com os contextos de produção. Tomamos como discurso inicial o primeiro documento escrito no Brasil, que registra a primeira imagem que os portugueses fizeram do índio ao pisarem em nosso país. A partir desse discurso, outras imagens e discursos são formados em caráter responsivo.

Portanto, assim como o discurso, os sujeitos não são estáticos. Somos discurso, o sujeito só existe pela linguagem, ao mesmo tempo em que vai construindo a língua, o sujeito vai sendo construído por ela. Sen-

do assim, a linguagem não é apenas instrumento de comunicação. Dessa forma, os discursos, os sentidos e, conseqüentemente, os sujeitos sempre podem ser outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. *Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras*. São Paulo: Moderna, 2010.

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O guarani*. São Paulo: Ática, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Gonçalves. *Antologia poética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco Marto. *Língua e literatura*. São Paulo: Ática, 1996.

FARACO, Carlos. *A linguagem e diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *A construção da identidade nacional brasileira*. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/3002/1933>>. Acesso em: 01-11-2015.

MANIFESTO antropófago, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>> Acesso em: 01-11-2015.

NICOLA, José de. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 2003.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

A REALIDADE CONTEMPORÂNEA DA UNIÃO POLIAFETIVA

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombo@hotmail.com

Raphaella Pinheiro de Almeida Bastos (IBMEC)

Leila Alves Vargas (UENF)

leilinhaalves@yahoo.com.br

Millene Millen (UENF)

millenmiranda@bol.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O direito visa regulamentar práticas reiteradas do âmbito social. Deste modo, vem sempre depois do fato. E, diante do dinamismo da constituição familiar cabe ao direito acompanhar essa realidade e conferir proteção a todos os arranjos familiares merecedores da tutela estatal. Diante disto, o presente artigo se foca na possibilidade do reconhecimento da união poliafetiva – núcleo familiar único composto por mais de duas pessoas - como entidade familiar, na medida em que denota os elementos inerentes à constituição familiar com respeito à dignidade de todos os seus membros. Deste modo, será demonstrado que a concepção da família contemporânea não comporta um conceito único e absoluto e é dotada de peculiaridades, como afetividade, função social, e pluralidade, priorizando-se a interpretação conforme a Constituição, ante ao fenômeno da constitucionalização da família. Partindo-se desta premissa, a monogamia não pode funcionar como mecanismo de exclusão, haja vista que o rol constitucional de entidades familiares deve ser interpretado como cláusula geral de inclusão, onde prevalece a interpretação que melhor responda à realização da dignidade da pessoa humana, com destaque ao substrato da igualdade material e da liberdade. Para tanto, iremos avaliar a possibilidade do reconhecimento jurídico da união poliafetiva à luz da concepção contemporânea de família, a qual foi construída, desde sua base, com tessitura constitucional, ante ao fenômeno da constitucionalização do direito civil. É preciso salientar que a união poliafetiva, objeto do presente tema, não contempla a família entendida como paralela, a qual constitui dois núcleos familiares distintos e concomitantes. Ela difere desta, na medida em que implica um único núcleo familiar composto por mais de duas pessoas que se conhecem, se aceitam e vivem em comunhão plena. Almejamos, com esta abordagem, ampliar os horizontes de pensamento acerca da moderna constituição familiar, de forma a contribuir para uma melhor reflexão de uma polêmica questão-entranha do sistema jurídico.

Palavras-chave: Direito. Relação poliafetiva. Análise do discurso.

1. *Poliamor: conceito e ideologia*

A expressão poliamor é uma palavra híbrida, com combinação do grego *poli*, que significa vários ou muitos, e amor, que vem do latim. Re-

gina Navarro Lins afirma que a filosofia poliamorista “nada mais é do que a aceitação direta e a celebração da realidade da natureza humana” (LINS, 2002, p. 749).

De acordo com pesquisas realizadas por Antonio Cerdeira Pilão e Mirian Goldenberg, com base em redes sociais de poliamoristas na internet, bem como em entrevistas feitas com adeptos, pode-se chegar numa definição geral de que o poliamor é “a plena consciência de que podemos amar mais de uma pessoa ao mesmo tempo”, ou ainda, “um relacionamento que afirma ser possível não somente se relacionar, mas também amar mais de uma pessoa ao mesmo tempo de maneira fixa, responsável e consensual entre todos os membros”. (PILÃO, 2012, p. 62-73)

Regina Navarro Lins destaca que o poliamor tem como essência o fato de que todos os indivíduos envolvidos na relação estão cientes e se sentem à vontade com a situação. Assim, o poliamor se funda na admisão da diversidade de sentimentos que se desenvolvem em relação a muitas pessoas e não se restringem a mera relação sexual, tendo como pressuposto a honestidade. (LINS, 2012)

Ante as pesquisas e estudos realizados, nota-se que o poliamor se difere das relações abertas e da própria infidelidade, na medida em que a primeira implica sexo casual fora do casamento e a segunda advém da desonestidade, é secreta; enquanto o poliamorismo “é mais baseado no amor do que no sexo e se dá com o total conhecimento e consentimento de todos os envolvidos”. (LINS, 2012, p. 738)

Antonio Cerdeira Pilão afirma que as fontes de pesquisas apontam a honestidade e o consentimento como fundamentos caracterizadores da relação poliamorista, onde o ciúme é transformado em *compersão*²⁷, no qual a pessoa sente-se feliz com a felicidade do outro (PILÃO, 2015). Tal entendimento é reforçado por Regina Navarro Lins, ao afirmar que, para os poliamoristas, amar mais de uma pessoa ao mesmo tempo, não gera ciúmes, mas sim *compersão*, sentimento de felicidade ao ver seus parceiros com outras pessoas. (LINS, 2012)

O poliamorismo se difere não só da monogamia, mas também do relacionamento aberto, do swing e da poligamia, uma vez que todas essas

²⁷ “O termo ‘compersão’ é uma tradução do neologismo em inglês ‘compersion’ e é considerado um ‘novo’ sentimento, oposto ao ciúme e fruto de um movimento de superação do sentimento de posse, a partir da aceitação da liberdade de amor do(s) parceiro(s)”. (PILÃO, 2015)

outras formas de relacionamento são menos livres que o poliamor, pois a existência de um relacionamento impede outros; menos igualitários, na medida em que a monogamia e o swing privilegiam os desejos masculinos e a poligamia é constituída por uma assimetria de gênero (necessariamente há somente um polígamo na relação); menos honestos, uma vez que nas demais formas de conjugalidade têm-se mais regras, expectativas e ciúmes; e, por fim, menos amorosos, eis que não há possibilidade de todos amarem mais de uma pessoa ao mesmo tempo. (PILÃO, 2012)

Nesse contexto, a ideologia poliamorista se pauta nos valores de liberdade, igualdade, honestidade e amor, na medida em que o estabelecimento de um relacionamento não impede outros, possibilitando tanto para os homens quanto para as mulheres, igualmente, amarem da forma que desejarem, havendo mais honestidade consigo mesmo, ante a desnecessidade de se moldar ao parceiro, sendo mais amoroso, pois é o único relacionamento que admite ser possível e preferível que todos amem a mais de uma pessoa ao mesmo tempo. (*Idem*)

É oportuno destacar, como bem salienta Paulo Roberto Iotti Vecchiatti, que as uniões poliafetivas não devem ser confundidas com uniões paralelas, uma vez que estas são as que formam dois ou mais núcleos familiares conjugais distintos, enquanto as poliafetivas formam apenas um único núcleo familiar conjugal com mais de duas pessoas (VECCHIATTI, 2015). Pelo exposto, conclui-se que a união poliafetiva, ou poliamorosa, se pauta na boa-fé de todos os envolvidos, pois, conforme exposto, prevalece a honestidade, há o consentimento dos indivíduos de participarem desse tipo de relação, e todos se conhecem e se aceitam.

2. Possíveis entraves: a imposição da monogamia no dever de fidelidade/lealdade

Marcos Alves da Silva salienta que houve uma época em que a Igreja chamou para si o poder de regulamentação e controle da sexualidade, tanto de no seu aspecto reprodutivo, como erótico, e, em virtude das Revoluções Burguesas, o Estado tomou para si este poder regulatório sem muita alteração. Desta forma, o Estado Moderno tornou-se herdeiro deste grande equívoco, na medida em que, nos dias de hoje, a autonomia privada no campo da sexualidade deve prevalecer, apenas sendo legítima a intervenção do Estado para tutelar pessoas que se encontrem em situação de vulnerabilidade nas relações familiares. No decorrer da entrevista sobre a superação da monogamia como princípio jurídico, o autor afirma

que parte da suspeita de que o princípio da monogamia funciona como instrumento de exclusão, onde determinadas pessoas e situações subjetivas coexistenciais se cobrem com o manto da invisibilidade perante o Direito, e, em função desse suposto princípio, famílias que existem sociologicamente não são reconhecidas juridicamente, ocasionando graves injustiças. (SILVA, 2015)

No mesmo sentido, Carlos Eduardo Pianovski Ruzyk reconhece que a monogamia figura como característica histórico-cultural “marcante na construção do que se apresenta como um ‘padrão médio’ de família ocidental”, e, por isso, é negável que a sociedade ocidental da atualidade é centrada no modelo monogâmico, porém, tal fato não afasta a existência arranjos familiares diversos, e, nem legitima o Estado a eleger a família monogâmica como única merecedora de tutela estatal, condenando as demais à marginalidade (RUZYK, 2006). Por isso, afirma que atualmente a monogamia não pode figurar como um princípio do direito estatal de família, mas sim, como mera regra limitada à vedação de múltiplas relações matrimonializadas, formadas sob a chancela estatal (*Ibidem*, p. 198). Nesta percepção, Silva salienta que a monogamia não está revestida com as características inerentes a um princípio estruturante do Direito de Família, restando evidente sua redução à regra implícita na proibição da bigamia. (SILVA, 2013)

Ao encontro do posicionamento de Silva, Maria Berenice Dias sustenta a impossibilidade de se considerar a monogamia como princípio constitucional, uma vez que a própria Constituição da República tolera a traição ao vedar qualquer discriminação de filhos, mesmo quando advindos de relações adúlteras ou incestuosas, e ressalta que a despeito da uniconjugalidade dispor de valor jurídico, é mero sistema de regras morais, onde “a monogamia – que é monogamia só para a mulher – não foi instituída em favor do amor. Trata-se de mera convenção decorrente do triunfo da propriedade privada sobre o estado condominial primitivo” (DIAS, 2013, p. 63). Dessa forma, entende-se que, quando não se reconhece efeitos jurídicos quando da simultaneidade de relações, com base na violação do dogma da monogamia, se permite o enriquecimento sem causa do próprio parceiro infiel, o qual se mantém com a totalidade do patrimônio e sem nenhuma responsabilidade para com o outro, desrespeitando-se a dignidade da pessoa humana. (DIAS, 2013)

Pablo Stolze e Rodolfo Pamplona Filho ressaltam que, embora a monogamia – em consequência do dever legal de fidelidade/lealdade, tanto decorrente do casamento quanto da união estável, nos termos do ar-

tigo 1.566 e 1.724, ambos do Código Civil, respectivamente – seja consagrada como um valor juridicamente tutelado, não é aspecto absoluto e inalterável pela vontade das partes, e deve ser encarada como uma nota característica do nosso sistema e não como um princípio, uma vez que o princípio da intervenção mínima do Estado no Direito de Família não permite a imposição coercitiva da estrita observância da fidelidade recíproca, não sendo legítima a ingerência estatal no âmbito de intimidade dos casais, desde que haja respeito a dignidade e aos interesses de terceiros. (GAGLIANO; PALMPLONA FILHO, 2014)

Por conseguinte, a psicóloga Noely Montes Moraes, professora da PUCSP, afirma que a monogamia não é padrão dominante na espécie humana:

a etimologia (estudo do comportamento animal), a biologia e a genética não confirmam a monogamia como padrão dominante nas espécies, incluindo a humana. E, apesar de não ser uma realidade bem recebida por grande parte da sociedade ocidental, as pessoas podem amar mais de uma pessoa ao mesmo tempo. (MORAES, 2007, p. 41)

Nesse diapasão, Paulo Roberto Iotti Vecchiatti aduz que não há que se falar em infidelidade ou deslealdade, no caso de uma união poliafetiva, ou até mesmo de uma união paralela onde o cônjuge ou companheiro da união prévia concorde com tal situação, já que em ambos os casos todos estão cientes e consentem com as circunstância ali estabelecidas, sendo, pois, anacrônico ver a imposição da monogamia no dever de fidelidade/lealdade, bem como, inconstitucional, já que só deve haver intervenção na intimidade familiar para proteção de situações de vulnerabilidade (VECCHIATTI, p. 2015), pois, “em uma relação de afeto, são os protagonistas que devem estabelecer as regras aceitáveis de convivência, desde que não violem a sua dignidade, nem interesses de terceiros”. (GAGLIANO & PALMPLONA FILHO, 2014, p. 108)

Desse modo, como a própria essência do poliamorismo é a ciência e concordância de todos os envolvidos, a união poliafetiva, que diferentemente dos julgados noticiados nem formam dois núcleos familiares paralelos, mas apenas um núcleo familiar, essa merece tutela estatal e consequente reconhecimento jurídico, desde que presentes os elementos caracterizadores da entidade familiar. Nesse ínterim não se sustentam o dever de fidelidade e, conseqüentemente, a monogamia, como empecilho para tal, uma vez que esse dever deve ser mitigado pela vontade das partes e a monogamia não deve ser revestida como princípio norteador do direito de família, se limitando a uma mera regra implícita na vedação da

bigamia, sob pena de afronta aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade, da liberdade e da pluralidade.

3. Considerações finais

Tendo em vista as considerações tecidas, depreende-se que a família se transforma incessantemente com o dinamismo social. Diante disto, é mister o rol de entidades familiares previstas constitucionalmente ser tido como exemplificativo, para além do *numerus clausus*, haja vista configurar cláusula geral de inclusão, a qual denota melhor interpretação do texto constitucional, na medida em que se mostra harmoniosa com a concretização da dignidade da pessoa humana.

Destarte, para melhor atender a realidade social, é preciso refletir melhor e ampliar o conceito de família, de forma que ultrapasse o modelo tradicional concebido na sociedade romana, caracterizado pelo casamento entre um homem e uma mulher, sacramentado pela Igreja Católica e perpetuado ao longo da história, e que impõe o padrão comportamental da monogamia como único merecedor e digno de chancela estatal.

Nota-se que o referido modelo, atualmente, não corresponde aos anseios sociais, e funciona como instrumento de exclusão de famílias que não se curvam perante a ele, uma vez que encontram a realização de seus membros em arranjos familiares diversos. Tal situação não se coaduna com os mandamentos constitucionais que clamam pela igualdade material, respeitando-se o direito à diferença.

Outrossim, conforme demonstrado na presente pesquisa, a nova família, agora instrumento, tem como elemento fundamental o afeto, e denota a função social voltada para a realização plena dos indivíduos que a compõem. Ou seja, a família contemporânea deve representar espaço propício para o desenvolvimento saudável dos seus membros, de forma a concretizar a dignidade humana de cada um, desaguando em sua concepção pluralista e filosofia eudemonista.

Ademais, além de cumprir sua função social e apresentar o elemento da afetividade, para que seja evidenciada a entidade familiar, deve ser demonstrada a estabilidade e ostentabilidade, características estas que afastam da tutela jurídica relacionamentos fugazes e clandestinos que não possuem o objetivo de constituição de família.

Diante disto, uma vez cumprida sua função social e preenchidas

as características inerentes da entidade familiar, como a afetividade, estabilidade e ostentabilidade, deve ser reconhecida juridicamente a união poliafetiva que tenha o objetivo de constituição de família. Caso contrário, haverá flagrante violação ao princípio da dignidade da pessoa humana, haja vista que todas as pessoas são dotadas da mesma dignidade, independente do arranjo familiar que integram.

Deste modo, o modelo familiar poliafetivo formado mediante a liberdade assegurada aos indivíduos de escolherem, conscientemente, a melhor maneira de viver, respeitando a dignidade de todos, de forma a não causar prejuízo a outrem, e cumprindo os requisitos supracitados, também é digno de tutela estatal.

Por conseguinte, não é legítima a intervenção estatal na esfera íntima do indivíduo de forma a mitigar sua liberdade de escolha existencial que melhor atenda à realização plena de todos os envolvidos. De igual sorte, é ilegítima a imposição de um modelo único de família, excluindo-se os demais que preenchem os requisitos da entidade familiar, uma vez que o rol constitucional é cláusula geral de inclusão e não de exclusão. Destarte, qualquer interpretação contrária, acabaria também por mitigar a igualdade material assegurada pela Constituição Federal a todos os indivíduos.

Portanto, é imperioso concluir que, o que deve ser mitigado ao invés da liberdade e da igualdade material, é a monogamia, a qual possui raízes religiosas, só sendo legítima a intervenção do Estado (que se diz laico, vale lembrar), na intimidade das relações familiares para tutelar as pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade, sob pena de afronta ao princípio pleno da dignidade da pessoa humana.

Neste diapasão, o reconhecimento jurídico da união poliafetiva como entidade familiar dá concretude aos mandamentos constitucionais, na medida em que assegura proteção jurídica aos indivíduos que a compõem de forma livre, espontânea e consciente, os quais possuem a mesma dignidade que os indivíduos que compõem o modelo familiar monogâmico, fazendo-se prevalecer a magnitude do princípio da dignidade da pessoa humana e seus substratos inerentes, quais sejam: a igualdade, liberdade, solidariedade, e integridade psicofísica, fundamento da República que irradia e norteia o ordenamento jurídico como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 9 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

_____. *União homossexual: o preconceito e a justiça*. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. *Novo curso de direito civil, direito de família: as famílias em perspectiva constitucional*, vol. 6. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

LINS, Regina Navarro. *A cama na varanda: arejando nossas ideias sobre amor e sexo: novas tendências*. 7. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Bestseler, 2012

MORAES, Noely Montes. O fim da monogamia? *Revista Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, outubro de 2007.

MORAES, Noely Montes et al. *É possível amar duas pessoas ao mesmo tempo?* São Paulo: Musa, 2005.

PILÃO, Cerdeira Antonio. *Poliamor e bissexualidade: idealizando desvios*. Disponível em:

http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8221&Itemid=217>. Acesso em: 07-03-2015.

PILÃO, Antônio Cerdeira; GOLDENBERG, Mirian. Poliamor e monogamia: construindo diferenças e hierarquias. *Revista Ártemis*, vol. 13, jan./jun.2012.

RUZYK, Carlos Eduardo Pianovski. Famílias simultâneas e monogamia. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha. *Anais do V Congresso Brasileiro de Direito de Família: Família e dignidade humana*. São Paulo: IOB Thompson, 2006

SILVA, Marcos Alves da. Entrevista sobre a superação da monogamia como princípio jurídico. Disponível em:

<http://ibdfam.jusbrasil.com.br/noticias/3078369/entrevista-sobre-a-superacao-da-monogamia-como-principio-juridico>>. Acesso em: 08-03-2015.

_____. *Da monogamia: a sua superação como princípio estruturante do direito de família*. Curitiba: Juruá: 2013.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. *Famílias paralelas e poliafetivas devem ser reconhecidas pelo judiciário*. Disponível em:

<http://www.conjur.com.br/2014-ago-05/paulo-iotti-familias-paralelas-poliafetivas-reconhecidas>>. Acesso em: 08-03-2015.

**A REALIZAÇÃO DO CLÍTICO REFLEXIVO
NA FALA POPULAR DE DOIS MUNICÍPIOS
DO INTERIOR DO ESTADO DA BAHIA**

Jurgen Alves de Souza (UESB/UFBA)
professorjurgen@hotmail.com

RESUMO

Amparando-se nos fundamentos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e no rigor estatístico do pacote de programas GOLDVARB X, este trabalho investigou a variação na realização do clítico dito reflexivo presente na fala popular de dois municípios baianos – Poções e Santo Antônio de Jesus –, partindo do pressuposto de que tal processo teria origem na transmissão linguística irregular de tipo leve ocorrida nos primeiros séculos de colonização, cujos efeitos estariam sendo mitigados ao longo do tempo em função do maior acesso das comunidades de fala aos padrões normativos da língua portuguesa, demonstrado pelo seguinte *continuum*: comunidades rurais afro-brasileiras > comunidades rurais não-marcadas etnicamente > pequenos centros urbanos > centros urbanos maiores. Os resultados mostraram, então, que a realização do clítico reflexivo ocorre com uma frequência de 37,8%, bem maior do que os 15% encontrados por Souza (2011) em comunidades rurais afro-brasileiras, reforçando as hipóteses norteadoras da pesquisa. No que tange ao condicionamento linguístico da variável em análise, pode-se afirmar que a realização do clítico dito reflexivo é favorecida pela ocorrência de clíticos reflexivos e recíprocos (por possuírem mais valor informacional), pela ocorrência de efeito de gatilho com estímulo positivo, pela presença de qualquer pessoa do discurso diferente de <P3> e <P6> (consideradas não-pessoas) e pela presença de sujeitos com papel temático de paciente. Já em relação ao condicionamento social da variável em análise, pode-se afirmar que a realização do clítico dito reflexivo é favorecida por falantes mais jovens (o que indica uma mudança em curso), oriundos da zona urbana de Santo Antônio de Jesus (por estarem mais próximos de um grande centro urbano) e que saíram da localidade por pelo menos 6 meses (em virtude da exposição a padrões linguísticos externos).

Palavras-chave: Sociolinguística variacionista. Clítico reflexivo. Português popular.

1. Introdução

Este trabalho – um recorte da pesquisa que tenho desenvolvido no doutorado em língua e cultura pela Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Dante Lucchesi – apresenta uma análise sociolinguística acerca da realização do clítico dito reflexivo na fala popular de dois municípios do interior do estado da Bahia: Poções e Santo Antônio de Jesus. Em um primeiro momento, rememorou-se o cenário sócio-histórico do Brasil nos primeiros séculos de colonização, desde o multilinguismo generalizado até o predomínio de uma língua portuguesa precari-

amente adquirida, fruto de um processo de transmissão linguística irregular de tipo leve que, por certo, influenciou no surgimento da variação na realização do clítico dito reflexivo, muito embora seus efeitos não tenham sido difundidos com a mesma intensidade para todas as variedades do português popular brasileiro. A fim de nortear a pesquisa, foi elaborada, a partir de uma reflexão sobre os aspectos teóricos que envolveriam uma taxionomia apropriada, uma proposta de classificação para os clíticos ditos reflexivos, a qual serviu de base para a análise aqui apresentada. Além disso, analisaram-se os resultados obtidos a partir das rodadas de dados efetuadas pelo pacote de programas GOLDVARB X, enfatizando as variáveis linguísticas e sociais selecionadas como estatisticamente relevantes para a análise da variável em questão, procurando verificar a comprovação ou não das hipóteses iniciais a respeito da realização dos clíticos ditos reflexivos. O trabalho se encerra, por fim, apresentando uma conclusão que contém a síntese dos resultados obtidos, procurando destacar os pontos considerados mais importantes para o condicionamento da realização do clítico dito reflexivo.

2. *O contexto sócio-histórico dos primeiros séculos de colonização*

Se atualmente a língua portuguesa é a língua materna de quase toda a população brasileira, nosso país experimentava, nos primeiros séculos de colonização, uma situação de “multilinguismo generalizado” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 14). Em algumas regiões, predominava a língua geral de base tupi; em outros lugares, predominavam as línguas francas africanas; e havia ainda locais mais isolados (nos arredores dos engenhos ou nos quilombos), em que se falavam variedades pidginizadas ou crioulistadas do português. Todavia, segundo Mattos e Silva (2004), abordar o contexto sócio-histórico brasileiro entre os séculos XVI e XIX exige, necessariamente, uma reflexão acerca da demografia histórica brasileira, da mobilidade populacional dos africanos e seus descendentes e do processo de escolarização formal no Brasil.

Embora os dados da demografia histórica sejam apenas aproximativos, uma análise coerente deles pode, certamente, fornecer as pistas necessárias para entendermos o percurso histórico da língua portuguesa no Brasil. Dentre os muitos estudos acerca da demografia histórica brasileira, Mussa (1991) – amparado no censo do Pe. Anchieta de 1583, nos censos de 1850 e de 1890, bem como nas análises de Hosenthal (1979) e Carreira (1981) – demonstra que, desde o século XVI, o percentual de

não-europeus equivale à maioria da população brasileira, corroborando a tese de que a pluralidade cultural e linguística evidente nos tempos do Brasil Colônia gerou, como consequência mais direta, a alteração da língua trazida pelos portugueses, contando com a participação de indígenas e africanos na construção da modalidade da língua e da cultura representativas da então insipiente nação brasileira.

Não obstante, é possível também constatar que, a partir do século XVII, o percentual de africanos, negros brasileiros e mulatos equivale a mais da metade da população brasileira, fortalecendo a hipótese de que os africanos e seus descendentes teriam sido, por um lado, vítimas de uma violenta repressão cultural e linguística que não permitiu a conservação das muitas línguas africanas que chegaram aqui²⁸ e, por outro, os principais protagonistas no processo de difusão da língua portuguesa no Brasil, contribuindo para que o contato linguístico dos muitos falares africanos com a língua portuguesa trazida da Europa gerasse as características mais notáveis da fala popular brasileira (LUCCHESI, 2008). De acordo com Mussa (1991), a presença dos africanos e seus descendentes ganha impulso com o chamado “ciclo do ouro”, que teria atraído para o Brasil, na segunda metade do século XVIII, ao menos trezentos mil portugueses de todas as classes sociais em busca do enriquecimento fácil e mais de um milhão de escravos africanos para serem usados como mão-de-obra na mineração. Nesse período, as línguas gerais de base tupi foram relegadas aos grotões do país e as línguas francas africanas foram sendo paulatinamente extintas, permitindo um predomínio da língua portuguesa em nosso território. Há que se dizer, porém, que o português falado no Brasil não era o mesmo português d’além mar, mas um português profundamente alterado pela aquisição imperfeita por parte dos índios e, principalmente, dos escravos africanos, os quais influenciaram mais decisivamente no desenhar dos traços característicos de nossa língua e no processo de difusão de tais traços na sociedade brasileira, visto que se inseriram – muito mais que os indígenas – na nova estrutura social que começava a se formar no Brasil de então.

Defendendo a ideia de que esse português precariamente adquirido teria se generalizado em todo o território brasileiro através dos africanos e seus descendentes, Mattos e Silva (2004) procurou, com base em

²⁸ Atualmente são encontrados raros resquícios de línguas africanas no Brasil. Essas línguas subsistem apenas em algumas poucas comunidades rurais de afrodescendentes mais isoladas e servem como elemento de preservação da identidade cultural africana em território brasileiro.

dados de Conrad (1972) e Mattoso (1979), mapear o percurso geográfico desse grupo populacional entre os séculos XVI e XIX, constatando uma relação entre seu deslocamento e os ciclos econômicos que marcaram a História do Brasil. No 1º ciclo da cana-de-açúcar, entre os séculos XVI e XVII, os africanos e seus descendentes concentravam-se no litoral brasileiro, predominantemente nas capitanias de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, onde estavam localizados os mais importantes empreendimentos da cultura açucareira. No ciclo do ouro, entre os séculos XVII e XVIII, muitos deles migraram, porém, para o interior do país, especialmente para Goiás, Minas Gerais e interior de São Paulo, por conta da mineração de ouro e de diamantes, chegando também aos interiores nordestinos. Já no 2º ciclo da cana-de-açúcar, entre os séculos XVIII e XIX, boa parte dos africanos e seus descendentes retorna ao litoral do Rio de Janeiro e de São Paulo em razão do arrefecimento econômico da atividade mineradora e de um novo impulso açucareiro. Por fim, no ciclo do café, em meados do século XIX, eles se concentram novamente no interior de São Paulo, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e da região sul do país em virtude da forte atividade cafeeira, chegando também ao Maranhão, para a colheita do algodão e do fumo, e à Amazônia, para exploração de especiarias. A respeito dessa dinâmica geográfica da população afro-brasileira entre os séculos XVI e XIX, Mattos e Silva (2004, p. 130) conclui que, “sendo os africanos e afrodescendentes a maioria sempre nesse período, teria sido certamente esse segmento ‘sem voz’ da população brasileira o principal difusor do português geral brasileiro”.

Se a demografia histórica brasileira e a mobilidade social dos escravos no território brasileiro já nos dão uma boa amostra da situação sócio-histórica que envolve a formação do nosso português, o percurso da escolarização no Brasil põe por terra, definitivamente, a pretensa unidade do português brasileiro em virtude da aquisição de uma cultura escolar oposta à “língua adulterada dos negros e índios”, conforme defendia Silva Neto (1951). Do século XVI até meados do século XIII, o processo de escolarização era tão insipiente que, segundo afirma Houaiss (1985), atingia apenas 0,5% da população, sendo intensificado mais tarde com o estabelecimento da política linguístico-cultural imposta pelo Marquês de Pombal em 1757, com a chegada de milhares de portugueses acompanhando a Corte em 1808 e com a explícita intenção de universalizar o ensino no Brasil constante da nossa primeira Constituição em 1824. Contudo, a despeito de tudo isso, o acesso dos brasileiros à escolarização no final do século XIX ainda era ínfimo, como afirmou enfaticamente Houaiss (1985), usando dados do primeiro censo oficial do Brasil reali-

zado em 1872, pois os que frequentavam a escola primária equivaliam a 16,8% da população, os que frequentavam a escola secundária equivaliam a 0,26% da população e os que tinham educação superior equivaliam a 0,17% da população. Para Mattos e Silva (2004), esses dados demonstram claramente que o português brasileiro – constituído nos primeiros séculos de colonização, precariamente adquirido por índios nativos e negros escravos, e transmitido apenas por meio da oralidade generalizada – não sofreu interferência da normatização escolar no seu processo de formação, mesmo porque tal ideal normatizador não atingiu a população brasileira como um todo, ficando restrito apenas a uma pequena elite socioeconômica.

3. A influência da transmissão linguística irregular de tipo leve

Um cenário como esse aponta para a existência de uma espécie de “diglossia” que separa as variantes cultas, representativas dos raros falantes que têm escolarização plena, das variantes populares, representativas da grande massa não-escolarizada ou pouco escolarizada. De acordo com Lucchesi (2001), a reduzida elite colonial que procurava se manter fiel ao padrão linguístico lusitano concentrava-se nas cidades, pouco populosas e geralmente situadas no litoral, não influenciando as distantes povoações interioranas, por onde se espalhava a maior parte da população brasileira – formada principalmente por índios nativos e negros escravos –, a qual quase não tinha contato com a cultura europeia e, conseqüentemente, com a variedade padrão da língua portuguesa, restringindo-se à convivência com colonos portugueses pobres e pouco escolarizados, com os quais adquiriram precariamente o português como segunda língua. No final do século XIX, porém, já era possível sentir os reflexos linguísticos da vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, porque a chegada de milhares de homens e mulheres da Corte Portuguesa acabou por desencadear um intenso processo de urbanização que, mesmo não trazendo *a priori* mudanças socioeconômicas significativas, a não ser a substituição da atividade mineradora pela lavoura agroexportadora do café, fortaleceu a vida cidadina e permitiu uma maior valorização dos hábitos linguísticos lusitanos na sociedade colonial brasileira, contribuindo para um avanço significativo da língua portuguesa em território brasileiro, ainda que o português falado pela maior parte da população fosse bem distinto da variedade europeia.

Outro fator que deve ser levado em consideração para entender essa expansão da língua portuguesa no Brasil é a chegada da imprensa, que passará de proibida no início do século XIX à peça fundamental da sociedade brasileira no final do mesmo século, a ponto de contribuir decisivamente nas lutas pela independência, pela abolição da escravatura e pela proclamação da república, proliferando a cultura letrada através de livros e jornais. Lucchesi (2008), por sua vez, afirma que não se pode esquecer, também, que, após a independência política do Brasil em 1822 e a abolição da escravatura em 1888, muitos ex-escravos foram obrigados a migrar para as cidades, onde se aglomeraram nas periferias – nem monarquia nem república planejaram alguma forma de absorver o enorme contingente de negros libertos –, levando consigo uma variedade do português que estava restrita ao ambiente rural, o que certamente deu mais impulso à difusão desse português tipicamente brasileiro. Por fim, o avanço da língua portuguesa em território brasileiro contou com a contribuição do crescimento do acesso da população brasileira à escolarização formal a partir do final do século XIX, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX, inclusive entre os africanos e seus descendentes, que puderam ingressar na escola depois da abolição da escravatura e ter contato, ainda que mínimo, com a norma-padrão do português.

Em virtude desses fatores mencionados, Mattos e Silva (2004) afirma que o multilinguismo generalizado vivido pelo Brasil de meados do século XVI a meados do século XIX teria se tornado em multilinguismo localizado a partir da segunda metade do século XIX, quando a língua portuguesa passa a ser hegemônica em território brasileiro, embora seja importante frisar que, conforme destaca Mattos e Silva (2004, p. 152), que o português difundido aqui não foi o trazido da Europa, mas aquele aprendido na oralidade do cotidiano, a partir de modelos precários e em situação social adversa, por índios nativos e, principalmente, negros escravos entre os séculos XVI e XIX. De acordo com Lucchesi (2003), esse processo em que os falantes das línguas do grupo dominado, em sua maioria adultos, são forçados a adquirir a língua do grupo dominante em condições bastante adversas de aprendizado, por conta da sujeição e da marginalização, sendo que o que se forma a partir desse tipo de contato linguístico serve como modelo para aquisição da língua materna das novas gerações de falantes, é definido como *transmissão linguística irregular*, podendo proporcionar, nas situações mais radicais de contato linguístico, o surgimento de um língua crioula ou, nas situações de contato linguístico mais leve – que seria o caso do Brasil –, o desenvolvimento de

uma nova variedade da língua alvo, marcada por um amplo quadro de variação no uso dos elementos gramaticais.

No que tange à reflexivização, é comum, em situações mais radicais de contato linguístico, como é o caso das línguas crioulas, que a partícula reflexivizadora se perca no momento inicial do contato e depois um item lexical da língua alvo, geralmente um substantivo que se refere ao “corpo” ou à “cabeça”, passe a desempenhar a função da partícula que se perdeu. Quando, porém, o processo de transmissão linguística irregular é de tipo leve, como o que ocorreu em território brasileiro, não há a gramaticalização de itens lexicais e sim uma profunda variação no uso da partícula reflexivizadora na nova variedade de língua que se formou, sendo muito frequente sua não realização nas situações em que tal partícula possua pouco valor informacional. Lucchesi (2003), contudo, afirma que os efeitos do processo de transmissão linguística irregular ocorrido no Brasil não atingem com a mesma intensidade todas as variedades populares da nossa língua, sugerindo o seguinte *continuum*: português rural afro-brasileiro > português popular rural > português popular dos pequenos centros urbanos > português popular dos centros urbanos maiores.

Assim, quando se trata da reflexivização no português popular brasileiro, seria possível aventar a hipótese de que a frequência da não-realização do clítico entre os falantes do português popular rural tenderia a ser, apesar de majoritária, um pouco menor do que no português rural afro-brasileiro, já que essas comunidades de fala não são tão isoladas quanto as remanescentes de antigos quilombos e têm um pouco mais de acesso – embora ainda pequeno – aos padrões gramaticais da língua portuguesa. Por sua vez, a frequência da não-realização do clítico entre os falantes do português popular dos pequenos centros urbanos tenderia a ser, apesar de ainda majoritária, menor do que no português popular rural, visto que nas zonas urbanas – mesmo nas pequenas – haveria mais acesso à escolarização formal e, por consequência, aos padrões gramaticais da língua portuguesa. Já entre os falantes do português popular dos centros urbanos maiores, a tendência seria de um equilíbrio maior entre a não-realização do clítico e sua efetiva realização.

4. Uma proposta de classificação para o clítico reflexivo

Não se pode fazer um estudo sério acerca dos clíticos ditos reflexivos sem levar em conta que há alguns entraves a respeito da compreensão do processo de reflexivização que precisam ser melhor estudados.

Diversas gramáticas normativas classificam indistintamente os clíticos utilizados nos exemplos em (1), (2) e (3), embora eles pareçam desempenhar funções distintas.

(1) *Maria se arrependeu.*

(2) *O rapaz se levantou.*

(3) *O marido de Laura se matou.*

Dessa forma, a classificação dada pela maioria das gramáticas tradicionais acerca do clítico *se* que figura nos exemplos acima parece um tanto confusa, fazendo-se necessário o estabelecimento de uma taxionomia que dê conta de apresentar os diversos matizes que a reflexividade tem assumido na língua portuguesa. Examinando alguns estudos realizados acerca do processo de reflexivização no português brasileiro, Souza (2011) apresentou a seguinte taxionomia que nos orientará na análise do fenômeno em questão:

- a) *Clítico reflexivo*: essa classificação chama de reflexivo o clítico que pode funcionar como argumento interno e, ao mesmo tempo, pode estabelecer com o argumento externo uma relação de correferência semântica, atribuindo a este agentividade e passividade concomitantemente, como se observa nos exemplos em (4), (5) e (6).

(4) *O culpado_i se_i matou*

(5) *Eu_i me_i torturei*

(6) *Sandra_i não se_i castigou pelo erro que [cometeu]*

- b) *Clítico recíproco*: essa classificação chama de recíproco o clítico que funciona como argumento interno e, ao mesmo tempo, estabelece com o argumento externo uma relação de correferência semântica, atribuindo a este agentividade e passividade concomitantemente, sendo que o argumento externo representa duas ou mais entidades que agem umas sobre as outras, como se pode observar nos exemplos em (7), (8) e (9).

(7) *Os meninos_i agrediram um ao outro_i*

(8) *Ana e Paulo_i encontraram uma com o outro_i*

(9) *Pedro e Carla_i amam um ao outro_i*

- c) *Clítico ergativo*: também adotada nos trabalhos de essa classificação²⁹ chama de ergativo o clítico que possa ser utilizado nas estruturas em que o argumento externo não esteja presente e o argumento interno seja alçado à posição de sujeito sintático no papel de paciente/experienciador, sem que haja um agente/fonte explícito, como se observa nos exemplos em (10) e (11).

(10) *A portai sei abriu*

(11) *O meninoi sei assustou*

- d) *Clítico passivo*: essa classificação chama de passivo o clítico que possa ser utilizado nas estruturas em que o argumento externo não esteja presente e o argumento interno seja alçado à posição de sujeito sintático no papel de paciente/experienciador, desde que haja um agente/fonte explícito³⁰, como se observa nos exemplos em (12) e (13). Cabe ressaltar, no entanto, que não se trata, nesse caso, da voz passiva em si, mas de uma estrutura dita reflexiva que parece utilizar o clítico para atribuir à frase um sentido passivo.

(12) *O vidroi sei despedaçou com a chuva de granizo*

(13) *A professorai sei indignou com o protesto dos alunos*

- e) *Clítico médio*: essa classificação chama de médio o clítico que possa ser utilizado possa ser utilizado nas estruturas em que o argumento externo não esteja presente e o argumento interno seja alçado à posição de sujeito sintático no papel de paciente/experienciador, transmitindo uma ideia mais associada à descrição de estados (ainda que não haja nenhum verbo estativo) do que a uma ação verbal, como se pode observar nos paradigmas em (63) e (64). Nesse tipo de estrutura, é obrigatória a presença de advérbios ou expressões de valor adverbial para que a sentença seja compreendida mais claramente.

²⁹ Cabe ressaltar que tais trabalhos não levam em consideração o fato de haver ou não um agente/fonte explícito.

³⁰ O clítico passivo se diferencia do ergativo, mencionado anteriormente, pelo fato de apresentar necessariamente o elemento desencadeador da ação. O objetivo dessa dissociação é investigar as possíveis diferenças no comportamento do falante com relação ao clítico quando há ou não um agente/fonte explícito na frase.

(14) a. *Esse tipo de tecido; se_i lava facilmente*

b. *Esse tipo de tecido é lavável*

(15) a. *Uma letra como essa; se_i lê com muita dificuldade*

b. *Uma letra como essa é quase ilegível*

- f) *Clítico inacusativo*: essa classificação chama de inacusativo o clítico que possa ser utilizado em estruturas originalmente acusativas que utilizam verbos de movimento indicando mudança de posição, impossibilitando, assim, a seleção de um argumento interno pela grade temática do verbo, como se pode observar nos paradigmas em (16) e (17). Esse tipo de clítico só ocorre em frases cujo sujeito sintático seja [+ animado].

(16) a. *Minha mãe levantou a cadeira*

b. *Minha mãe; se_i levantou cedo*

(17) a. *Alan sentou o filho no sofá*

b. *Alan; se_i sentou no sofá*

- g) *Clítico oblíquo*: essa classificação chama de oblíquo o clítico que possa alterar a regência de um verbo de transitivo direto para transitivo oblíquo, ainda que cause modificações semânticas na compreensão da sentença, como se observa nos paradigmas em (18) e (19).

(18) a. *Ana lembrava **tudo***

b. *Ana; se_i lembrava **de tudo***

(19) a. *Luísa apoiou **o candidato da oposição***

b. *Luísa; se_i apoiou **no candidato da oposição***

- h) *Clítico inerente*: essa classificação chama de inerente o clítico que não exerce função sintática alguma, não altera a estrutura argumental do verbo e não tem valor referencial algum, sendo exigido, de acordo com a norma padrão, apenas pelos chamados verbos essencialmente pronominais, como se observa em (20) e (21).

(20) *Pedro **se** queixou da falta de sono*

(21) *As filhas do vizinho se arrependeram amargamente da bagunça que fizeram*

- i) *Clítico expletivo*: essa classificação chama de expletivo o clítico que não exerce função sintática alguma, não altera a estrutura argumental do verbo, não tem valor referencial algum e não é exigido, segundo a norma padrão, por nenhum verbo, podendo ser utilizado por uma questão meramente estilística associado a verbos intransitivos, não ocasionando, portanto, alteração semântico-sintática ao ser retirado, conforme se observa nos paradigmas em (22) e (23).

(22) a. *Minha filha foi-se embora para sempre*

b. *Minha filha foi \emptyset embora para sempre*

(23) a. *Vão-se os anéis, ficam os dedos*

b. *Vão \emptyset os anéis, ficam os dedos*

5. *Realização do clítico reflexivo em Poções e Santo Antônio de Jesus*

Esta variável dependente levou em conta a possível ocorrência de três variantes: *realização*; *não realização*; e *dupla realização*. Caber ressaltar, porém, que os dados revelaram, como se pode observar na tabela a seguir, a ausência da dupla realização do clítico e um já esperado predomínio da não-realização do clítico nas estruturas ditas reflexivas presentes no *corpus* analisado, visto que, conforme já mencionado neste trabalho, esse fenômeno linguístico tem sido apontado por inúmeros pesquisadores como um traço típico do português popular brasileiro.

Quadro Geral – Realização do Clítico		
REALIZAÇÃO DO CLÍTICO	Nº DE OC. / TOTAL	FREQ.
Não-realização	675/1085	62,2%
Realização	410/1085	37,8%
Dupla realização	0/1085	0%
TOTAL	1085/1085	100%

Por conta desse panorama que os números iniciais oferecem, a análise que aqui se apresenta a respeito desta variável dependente deteve-se apenas na busca por fatores linguísticos e sociais que pudessem favorecer (ou desfavorecer) a regra de aplicação do clítico nas estruturas ditas reflexivas, os quais foram selecionados pelo pacote de programas GOL-

DVARB X como estatisticamente mais relevantes para o condicionamento da variável em questão.

Condicionamento linguístico

Dentre os fatores linguísticos elencados como possíveis condicionadores da realização do clítico dito reflexivo, o pacote de programas GOLDVARB X selecionou as seguintes variáveis com valor estatístico: *tipologia do clítico*, *efeito de gatilho*, *pessoa do discurso* e *papel temático do sujeito*. As seções a seguir apresentam a análise dos resultados quantitativos de cada uma dessas variáveis linguísticas explanatórias.

5.1.1. Tipologia do clítico

No que tange à tipologia do clítico dito reflexivo, adotou-se neste trabalho uma detalhada taxionomia (cf. seção 3), a fim de que fosse possível uma melhor compreensão acerca das estratégias de reflexivização utilizadas pelo falante, procurando definir, de maneira mais precisa, quais os tipos de clíticos que favorecem a realização e quais os que a desfavorecem. A hipótese, então, era a de que os clíticos ditos reflexivos que possuíssem mais valor informacional favoreceriam a realização, enquanto os que possuíssem menos valor informacional a desfavoreceriam. Partindo desse pressuposto, os clíticos utilizados nas estruturas consideradas reflexivas foram agrupados pelo seu valor informacional, conforme demonstra o *continuum* a seguir.

Reflexivo	Recíproco	Passivo	Ergativo	Médio	Inacusativo	Oblíquo	Inerente	Expletivo
+ INFOMACIONAL		± INFOMACIONAL				- INFOMACIONAL		

A tabela a seguir apresenta os dados referentes à realização do clítico nas estruturas ditas reflexivas, levando em conta a tipologia do clítico. Antes, porém, de realizar qualquer análise a respeito da variável em questão, cabe ressaltar os que os clíticos expletivos, mencionados no *continuum* acima, foram descartados ainda durante o levantamento dos dados por configurarem um contexto de realização categórica.

Realização do clítico segundo a tipologia do clítico			
TIPO DE CLÍTICO	Nº DE OC./TOTAL	FREQ.	P.R.
Reflexivo	23/24	95,8%	0.978
Recíproco	21/37	56,8%	0.783
Inerente	46/98	46,9%	0.651
Oblíquo	59/140	42,1%	0.583
Ergativo	58/105	55,2%	0.536
Inacusativo	203/681	29,8%	0.047
TOTAL	410/1085	37,8%	
Input 0.336	Nível de Significância 0.033		

Com base nesses dados, confirmou-se a hipótese de que os clíticos reflexivos e recíprocos, por possuírem mais valor informacional, são mais propensos à realização, como se pode observar nos exemplos em (24) e (25).

- (24) a. *A gente num pode 'clamá, num pode se mal dizê* (POR09)
b. *A gente se arrumava domingo e tal* (POS04)
c. [...] *muitos já chegô se matá assim* (SAR03)
d. *Mas eu acho que eu vô me vê lá também!* (SAS06)
- (25) a. [...] *todo mundo se une mais é na época de São João* (POR02)
b. [...] *a gente se gosta até hoje* (POS01)
c. [...] *a gente se afastô* (SAR08)
d. [...] *elas se desligaro* (SAS06)

Chama a atenção, porém, o fato de os clíticos inerentes, embora figurando entre os que possuem menos valor informacional, aparecerem entre os mais propensos à realização, como se pode observar nos exemplos em (26).

- (26) a. *Eu me arrependi da hora que eu vendi...* (POR01)b.
b. [...] *jele se interessô por ela* (POS09)
c. *Agora, eu aqui vivo me apegano com Jesus Cristo* (SAR08)
d. [...] *eu num me conformava também com a doença* (SAS08)

Esse comportamento estranho a um contexto gramatical que tente à não-realização dos clíticos com menos valor informacional remete-nos à concepção gerativista (FALTZ, 1985; BURZIO, 1986) de que tais clíticos seriam indissociáveis do verbo, representando, assim, uma única entrada lexical, o que permitiria ao falante compreender a expressão <VERBO + CLÍTICO> como uma só palavra. Dessa forma, os clíticos inerentes não devem ser vistos como o resultado de uma regra gramatical de inserção de uma partícula reflexiva, mas como uma característica inerente ao léxico.

5.1.2. Efeito de gatilho

Com a variável tipo de frase é, pretende-se analisar o efeito de gatilho na realização ou na não-realização do clítico em estruturas ditas reflexivas. A primeira hipótese é que, utilizando-se de uma resposta com estímulo positivo, o informante tenderá à realização do clítico dito reflexivo quando o documentador tiver usado, na pergunta, o mesmo verbo com o clítico. Do mesmo modo, a segunda hipótese é que, utilizando-se de uma resposta com estímulo negativo, o informante tenderá à não-realização do clítico dito reflexivo quando o documentador tiver usado, na pergunta, o mesmo verbo sem o clítico. Vejamos, então, o que mostram os dados:

Realização do clítico segundo o efeito de gatilho			
EFEITO DE GATILHO	Nº DE OC. / TOTAL	FREQ.	P.R.
Resposta com estímulo positivo	12/21	57,1%	0.727
Resposta sem estímulo	395/1022	38,6%	0.517
Resposta com estímulo negativo	3/42	7,1%	0.107
TOTAL	410/1085	37,8%	
Input 0.336	Nível de Significância 0.033		

Os resultados apresentados na tabela acima confirmaram a hipótese de que, com um estímulo obtido na pergunta feita pelo documentador, há uma tendência maior à realização do clítico dito reflexivo, como demonstram os exemplos em (27).

(27) a. DOC: *Aí cada um se vira com sua vida como pode?*

INF: *Cada um se vira com sua vida como pode...*
(POR02)

b. DOC: *Não se acomoda.*

INF: *Não me acomodo de manêra nenhuma.* (SAS04)

Também foi confirmada a hipótese de que, sem um estímulo obtido na pergunta feita pelo documentador, há uma tendência maior à não realização do clítico dito reflexivo, como demonstram os exemplos em (28).

(28) a. DOC: A senhora \emptyset casô em Poções?

INF: Casei \emptyset em Poções, foi... (POR07)

b. DOC: Não \emptyset acostuma não, né?

INF: Não \emptyset acostumo nada! (SAR09)

5.1.3. Pessoa do discurso

No que se refere à variável pessoa do discurso, a hipótese era que a presença de qualquer pessoa do discurso diferente de <P3> e <P6>, consideradas não-pessoas (BENVENISTE, 1982), favoreceria a realização do clítico dito reflexivo. Antes de analisar os dados, vale ressaltar que a pessoa do discurso <P5> foi retirada da análise, por apresentar apenas uma única ocorrência.

Realização do clítico segundo a pessoa do discurso			
PESSOA DO DISCURSO	Nº DE OC. / TOTAL	FREQ.	P.R.
<P4>	11/30	36,7%	0.666
<P2>	12/36	33,3%	0.590
<P1>	180/390	46,2%	0.583
<P3>	178/539	33,0%	0.443
<P6>	28/89	31,5%	0.388
TOTAL	409/1084	37,7%	
Input 0.336	Nível de Significância 0.033		

Os resultados apresentados na tabela acima confirmaram a hipótese de que a presença de <P1>, <P2> e <P4>, conforme se observa, respectivamente, nos exemplos em (29) e (30), favorece a realização do clítico dito reflexivo.

(29) a. **Me** lembro de uma vez que tava lá em casa (POR01)

b. Nasci e **me** criei aqui (SAS06)

(30) a. Nós **se** ajuntô mesmo (POS01)

b. Vamo **se** organizá (SAR05)

Confirmou-se também a hipótese de que a presença de <P3> e <P6>, conforme se observa, respectivamente, nos exemplos em (31) e (32), favorece a não realização do clítico dito reflexivo.

(31) a. *E ele Ø casô logo* (POS11)

b. *A gente Ø reuniu e discutiu* (SAR05)

(32) a. [...] *ôtos já Ø casaro* (POR02)

b. [...] *juns Ø afastô, ôtros morreu* (SAS09)

5.1.4. *Papel temático do sujeito*

No tocante à variável papel temático do sujeito, a hipótese era que a presença de um sujeito com papel temático de paciente favoreceria a realização do clítico dito reflexivo, uma vez que, nesse caso, a ausência do clítico poderia gerar o entendimento de que o sujeito fosse o agente da ação verbal e não o paciente (Pedro se feriu na briga / Pedro feriu [alguém] na briga). Depois de feita essa necessária observação, analisemos, então, os dados que constam da tabela a seguir.

Realização do clítico segundo o papel temático do sujeito			
PAPEL TEMÁTICO	Nº DE OC. / TOTAL	FREQ.	P.R.
Paciente	88/168	54,4%	0.659
Experienciador	139/370	37,6%	0.473
Agente	183/547	33,5%	0.468
TOTAL	410/1085	37,8%	
Input 0.336	Nível de Significância 0.033		

Os resultados confirmaram a hipótese de que a presença de sujeitos com papel temático de paciente – como se observa nos exemplos em (33) – favorece a realização do clítico dito reflexivo.

(33) a. [...] *Jeu me registrei* (POR08)

b. [...] *Jeu me batizando, tudo bem* (POS04)

c. [...] *Je se ordenô no dia quinze* (SAR12)

d. [...] *Jeu me opereí em setenta e seis...* (SAS07)

5.2. Condicionamento social

Dentre os fatores sociais elencados como possíveis condicionadores da realização do clítico dito reflexivo, o pacote de programas GOLDVARB X selecionou como relevantes estatisticamente apenas três: *localidade de origem do informante, estada fora da comunidade e faixa etária do informante.*

5.2.1. Localidade de origem do informante

No que diz respeito a essa variável, a primeira hipótese era que os falantes de localidades mais próximas dos grandes centros urbanos seriam mais propensos à realização do clítico dito reflexivo do que os de localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos. A segunda hipótese, por sua vez, era que, dentro de uma mesma comunidade, os falantes da sede do município seriam mais propensos à realização do clítico reflexivo do que os da zona rural. A partir dessas observações, analisemos, então, os dados que constam da tabela abaixo.

Realização do clítico segundo a localidade de origem do informante			
COMUNIDADE	Nº DE OC. / TOTAL	FREQ.	P.R.
Santo A. de Jesus (sede do município)	166/284	58,5%	0.733
Santo A. de Jesus (zona rural)	118/218	54,1%	0.720
Poções (sede do município)	84/307	27,4%	0.352
Poções (zona rural)	42/276	15,2%	0.249
TOTAL	401/1085	37,8%	
Input 0.336	Nível de Significância 0.033		

Os resultados apresentados confirmaram a hipótese de que os falantes de Santo Antônio de Jesus, devido à sua proximidade com Salvador (um grande centro urbano), tendem mais à realização do clítico dito reflexivo do que os falantes de Poções. Também foi confirmada a hipótese de que, tanto em Santo Antônio de Jesus quanto em Poções, os falantes da sede do município tendem mais à realização do clítico dito reflexivo do que os falantes da zona rural.

5.2.2. Estada fora da localidade

Em busca de oportunidade de trabalho, alguns indivíduos das localidades que compõem o *corpus* aqui analisado costumam passar períodos consideráveis na sede do município (caso sejam da zona rural), em cidades maiores da região ou até mesmo em grandes centros urbanos. Por

conta disso, a análise dessa variável dividiu os informantes entre os que não saíram da localidade e os que se ausentaram dela por mais de seis meses. A hipótese era que os informantes que estiveram fora da localidade por mais de seis meses, em virtude do contato com outros padrões linguísticos, tenderiam mais à realização do clítico dito reflexivo. De posse dessas informações, analisemos, então, os dados que constam da tabela abaixo.

Realização do clítico segundo a estada fora da localidade			
ESTADA FORA	Nº DE OC. / TOTAL	FREQ.	P.R.
Saiu por mais de 6 meses	248/539	46,0%	0.589
Não se ausentou da localidade	162/546	29,7%	0.412
TOTAL	410/1085	37,8%	
Input 0.336		Nível de Significância 0.033	

Os resultados confirmaram a hipótese de que os informantes que saíram da localidade por mais de 6 meses tendem à realização do clítico dito reflexivo, uma vez que essa estada fora permitiu maior acesso aos padrões linguísticos e culturais externos, influenciando no uso de estruturas linguísticas oriundas dos centros urbanos. Por outro lado, os informantes que não se ausentaram da localidade tendem à não-realização do clítico dito reflexivo, já que essa permanência na localidade de origem permite a preservação dos usos linguísticos mais característicos de sua gramática.

5.2.3. Faixa etária do informante

De acordo com Labov (2008), os resultados fornecidos por essa variável são fundamentais nos estudos que adotam a análise em *tempo aparente*, possibilitando a observação dos possíveis processos de mudança em curso. A hipótese, neste trabalho, era que os informantes mais jovens tenderiam mais à realização do clítico dito reflexivo, à medida que os informantes mais velhos seriam mais resistentes a ela. Analisemos, então, os dados que constam da tabela abaixo.

Realização do clítico segundo a faixa etária do informante			
FAIXA ETÁRIA	Nº DE OC. / TOTAL	FREQ.	P.R.
Faixa I (25 a 35 anos)	108/245	44,1%	0.574
Faixa II (45 a 55 anos)	157/399	39,3%	0.510
Faixa III (acima de 65 anos)	145/441	32,9%	0.450
TOTAL	410/1085	37,8%	
Input 0.336		Nível de Significância 0.033	

Os resultados confirmaram a hipótese de que os falantes mais jovens tendem à realização do clítico dito reflexivo, enquanto os falantes mais velhos tendem à não-realização do clítico dito reflexivo, indicando, assim, um processo de mudança em curso, uma vez que a tendência ao uso da variante inovadora aumenta à medida que a faixa etária do informante diminui.

6. Conclusão

Com base na análise aqui presente, foi possível constatar que a dupla realização do clítico não faz parte da gramática das comunidades de fala estudadas, uma vez que não houve nenhuma ocorrência dessa variante. Constatou-se, também, um percentual de 37,8% de realização do clítico, apontando, assim, um predomínio (62,2% das ocorrências) da não-realização do clítico nas estruturas ditas reflexivas presentes no português popular do interior do Estado da Bahia, o que constitui uma evidência empírica em favor da hipótese de mitigação dos efeitos da transmissão linguística irregular de tipo leve que teria originado esse processo de variação, uma vez que, de acordo com Souza (2011), a não-realização do clítico dito reflexivo no português rural afro-brasileiro teria alcançado o percentual de 85%.

Dentre os fatores linguísticos selecionados como relevantes estatisticamente pelo pacote de programas GOLDVARB X, destaca-se a variável *tipologia do clítico*, confirmando a hipótese inicial de que os clíticos que possuem mais valor informacional favorecem a realização (com pesos relativos de 0.978 para os reflexivos e 0.783 para os recíprocos), enquanto os que possuem menos valor informacional a desfavorecem (com peso relativo de 0.047 para os inacusativos). Todavia, na contramão desse princípio, os clíticos inerentes, que figuram entre os que possuem menos valor informacional, apresentaram tendência à realização (com peso relativo de 0.651), comportamento que pode ser explicado pelo fato de a expressão VERBO + CLÍTICO representar uma única entrada lexical, sendo o clítico, nesse caso, uma característica inerente ao léxico e não uma partícula reflexiva inserida por regra gramatical. Já a análise da variável *efeito de gatilho* confirmou a hipótese de que frases elaboradas a partir de um estímulo positivo obtido na pergunta feita pelo documentador tenderiam à realização do clítico dito reflexivo (com peso relativo de 0.727), ao passo que frases elaboradas com estímulo negativo tenderiam à não-realização do clítico dito reflexivo (com peso relativo de 0.107). A

análise da variável *pessoa do discurso*, por sua vez, confirmou a hipótese de que a presença de <P4>, <P2> e <P1> (com pesos relativos de, respectivamente, 0.666, 0.590 e 0.583) favorece a realização do clítico, ao passo que a presença de <P3> e <P6>, consideradas não-pessoas, favorece a não-realização do clítico dito reflexivo (com pesos relativos de, respectivamente, 0.443 e 0.388). Além disso, a análise da variável *papel temático do sujeito* confirmou a hipótese de que a presença de sujeitos com papel temático de paciente favorece a realização do clítico dito reflexivo (com peso relativo de 0.659), ao passo que a presença de sujeitos com papel temático de agente favorece a não-realização do clítico dito reflexivo (com peso relativo de 0.468).

A respeito do condicionamento social da variação na realização do clítico dito reflexivo, os resultados obtidos apontam para a existência de um processo de mudança em curso em direção à forma padrão, liderado por falantes mais jovens, que moram na sede do município mais próximo de um grande centro urbano e que se ausentaram da localidade por pelo menos seis meses. Nessa perspectiva, a análise da variável *faixa etária* confirma a hipótese da mudança em favor da implementação do clítico dito reflexivo nas comunidades de fala analisadas, com os falantes mais jovens exibindo níveis mais elevados de realização dessa partícula gramatical (com peso relativo de 0.574) que os falantes mais velhos (com peso relativo de 0.450). Já análise da variável *localidade* confirmou a hipótese de que os falantes da sede do município de Santo Antônio de Jesus – mais próximos de um grande centro urbano – tendem à realização do clítico dito reflexivo (com peso relativo de 0.733), ao passo que os falantes da zona rural do município de Poções – mais distantes de um grande centro urbano – tendem à não-realização do clítico dito reflexivo (com peso relativo de 0.249), demonstrando que, de fato, os efeitos da transmissão linguística irregular de tipo leve que originou esse processo de variação estariam sendo mitigados à medida que a comunidade de fala esteja localizada geograficamente mais próxima de algum centro urbano e seus falantes tenham mais acesso aos padrões gramaticais da língua portuguesa por meio da escolarização formal. Por fim, a análise da variável *estada fora da localidade*, confirmou a hipótese de que os falantes que saíram da localidade por pelo menos 6 meses, por conta da exposição a padrões linguísticos externos, tendem à realização do clítico dito reflexivo (com peso relativo de 0.589), ao passo que os falantes que não se ausentaram da localidade costumam preservar os usos linguísticos mais característicos da gramática daquela comunidade fala e tendem à não-realização do clítico (com peso relativo de 0.412), apontando, assim, para

uma mudança que vem de fora para dentro das comunidades de fala analisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAXTER, Alan; LUCCHESI, Dante. A relevância dos processos de pidginização e crioulização na formação da língua portuguesa no Brasil. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 19, p. 65-84, set. 1997.

BURZIO, L. *Italian Syntax*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1986.

CALMON, Pedro. *História social do Brasil: espírito da sociedade colonial*. v. 1. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1937.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A matriz africana no português do Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 81-116.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

COSERIU, Eugenio. Sistema, norma e fala. In: _____. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979, p. 13-85.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FALTZ, Leonard M. *Reflexivization: a study in Universal Syntax*. New York: Garland, 1985.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE /UNESCO, 1985.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Yonne; FRANCHETTO, Bruna. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*.

Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 15-61.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. *DELTA*, São Paulo, vol. 17, p. 97-130, 2001.

_____. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-92.

_____. O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 272-284.

_____. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, Belo Horizonte, vol. 5, p. 83-112, 2006.

_____. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. (Orgs.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 151-180.

_____. Conclusão. In: ____; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009, p. 513-545.

_____; BAXTER, Alan. Processos de criouliização na história sociolinguística do Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 163-218.

_____; BAXTER, Alan. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009, p. 101-124.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MUSSA, Alberto. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. 1991. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PETTER, Margarida. Línguas africanas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 117-142.

RODRIGUES, Aryon. As outras línguas da colonização do Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 143-161.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: Department of Linguistics University of Toronto, 2005.

SOUZA, Jurgen Alves de. *As estruturas reflexivas no português afro-brasileiro*. 2011. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

**A (RE)CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO
DA CANDIDATA DILMA ROUSSEFF
DURANTE A CAMPANHA PRESIDENCIAL DE 2010**

Cirleide Matos Jucá (UEMS)

leidejuca@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Neste trabalho, analisamos reconstrução do *ethos* discursivo da atual Presidente da República, Dilma Rousseff, durante a campanha presidencial de 2010, que culminou em sua eleição para o cargo. O *corpus* da pesquisa é constituído por um vídeo da campanha, veiculado em 17 de outubro de 2010. Temos como hipótese que, a exemplo deste vídeo, a então candidata buscava mudar sua imagem, com a finalidade de obter maior aceitação e carisma por parte dos eleitores. O referencial teórico da pesquisa é orientado pela análise do discurso francesa e pelos estudos da argumentação no discurso, especialmente no que se refere à noção de *ethos* discursivo. Nesse sentido, o *ethos* discursivo da então candidata Dilma Rousseff é reconstruído a partir de uma imagem prévia de ex-guerrilheira esquerdista, para uma imagem de mulher digna de fé, comprometida com o cargo público, feminina, boa mãe, dentre outras imagens que até então não lhe estavam associadas.

Palavras-chave:

Análise do discurso francesa. *Ethos* discursivo. Discurso político. Dilma Rousseff.

1. Introdução

Neste trabalho, investigamos os mecanismos linguísticos e discursivos de reconstrução do *ethos* discursivo da então candidata à presidência do Brasil, Dilma Rousseff, durante a campanha eleitoral de 2010. Especificamente, analisamos o vídeo da propaganda política televisiva veiculada em 17 de agosto de 2010³¹.

Temos como hipótese que, ao longo da campanha em questão, a candidata procurou desfazer a imagem prévia que circulava a seu respeito, qual seja a de militante esquerdista, atuante durante a ditadura militar no Brasil no final dos anos 1960. No vídeo analisado, é possível perceber as mudanças em seu visual, postura, tom de voz, gestos, expressões faciais. O vídeo foi bem elaborado, explorando os pontos fortes de sua per-

³¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xZ9OkOm7miA>>. Acesso em: 18-04-2013.

sonalidade, e suavizando sua imagem com traços bem femininos, porém, com uma postura de mulher forte e preocupada com o próximo, com o valor da família e da nação, o que não significou o abandono da ideologia petista/esquerdista.

Levando em consideração que a noção de *ethos* está ligada, nos estudos da retórica antiga, ao “caráter” do orador, que visa a criar uma imagem de si apta a persuadir os ouvintes, propomos uma investigação da reconstrução do *ethos* de Dilma Rousseff, candidata pelo Partido dos Trabalhadores.

Para sustentar a hipótese, analisamos um dos vídeos da campanha presidencial, exibido durante o horário político, o qual é assistido por milhões de brasileiros das mais variadas faixas etárias e níveis socioeconômicos e culturais. Consideramos que esse processo de desconstrução-reconstrução da imagem de Dilma Rousseff foi fundamental para que a candidata viesse a ser eleita.

A escolha do referencial teórico, que procura aliar a noção de *ethos* aristotélica e àquela estudada, atualmente, pelo viés da análise do discurso francesa (doravante análise do discurso francesa), deve-se em grande parte à natureza do discurso social em questão, a saber, o discurso político. As técnicas persuasivas da oratória, a saber, o *logos*, o *ethos* e o *pathos* são muito exploradas neste domínio de práticas discursivas, tanto por estudiosos da área, quanto pelos próprios políticos, que se utilizam de tais técnicas de persuasão a seu favor, no intuito maior de provocar a adesão dos ouvintes/eleitores.

Desde os anos 1980, o *ethos* é estudado no campo da análise do discurso francesa por influência da reabilitação da retórica aristotélica, ocorrida no final dos anos 1950, pela chamada “nova retórica”, cujo marco é a publicação do *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999). Mas, como explica Maingueneau (2013), a noção de *ethos* só interessa o analista do discurso por estar ligada de alguma forma ao ato da enunciação, o que implica um sujeito e um discurso historicamente situados. Nesse sentido, o *ethos* encontra as problemáticas caras à análise do discurso francesa, disciplina fundada na França nos anos 1960 pelo filósofo Michel Pêcheux, que preconizava que, por meio da análise das práticas discursivas das classes dominantes, seria possível depreender o funcionamento de sua ideologia.

Temos, pois, como embasamento teórico da pesquisa a concepção histórica da análise do discurso francesa a respeito da relação entre lín-

gua, sujeito e ideologia. A ideologia é o conjunto de representações veiculadas e reproduzidas pela classe dominante. Estas, conforme Marx e Engels (2007, p. 47), “são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual”.

Citando Barthes, Maingueneau (2001, p. 13) diz que, para aquele estudioso, o *ethos* está relacionado aos “traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu jeito[...]. O orador enuncia uma informação e, *ao mesmo tempo*, diz: sou isto aqui, não aquilo lá”.

Transferindo essa questão para o campo da política, mais precisamente, neste trabalho, para a construção do *ethos* de Dilma Rousseff, a estratégia de desconstrução da imagem de militante esquerdista para uma mulher “digna de fê” (ARISTÓTELES, s/d, p. 33), que iria assumir um lugar até então ocupado somente por homens, envolve uma mudança favorável à candidata, tanto no plano do discurso (*ethos* discursivo) quanto do tom e da corporalidade (*ethos* prévio), como explica Maingueneau (2011). Desse modo, a candidata consegue se aproximar dos eleitores como um todo, e não apenas dos simpatizantes da esquerda, porém sem perder a ideologia petista.

Com base nessas problematizações introdutórias, este trabalho situa, inicialmente, os estudos clássicos da retórica e da argumentação, especialmente da noção de *ethos*. Esse trajeto histórico é necessário para se compreender a pertinência do *ethos* no quadro teórico da análise do discurso francesa, com destaque para o discurso político. Em seguida, apresentamos uma tipologia proposta por Charaudeau (2013) acerca dos diferentes tipos de *ethé* mobilizados na política para persuadir os eleitores, construindo uma imagem de si positiva. Enfim, analisamos o *corpus*, composto pelo vídeo selecionado, empregando como metodologia um recorte de enunciados que revelam os tipos de *ethé* mobilizados por Dilma Rousseff para persuadir o público eleitor.

2. *Retórica e argumentação*

Neste item, apresentamos um panorama dos estudos realizados pelo filósofo grego Aristóteles (s/d.) a respeito da retórica, na Grécia de 400 a.C., uma espécie de manual que ensinava técnicas (*techné*) para se

tornar um bom orador. Esta obra é de fundamental importância para se compreender o conceito de *ethos*, noção que orienta este trabalho.

Para o filósofo grego, um bom discurso envolve atributos que vão além da imagem pré-concebida que se tem do orador e do teor de seu discurso (*logos*), visto que sua fala deve ser baseada em argumentos capazes de modificar a opinião do ouvinte e de refletir uma imagem de si apta a persuadi-lo, pouco importando se essa imagem é real. O que importa é que o orador transmita, além do conteúdo de seu discurso, elementos como gestos, tom de voz, entonações, emoções, capazes de persuadir para além da razão (convencer).

Na obra em questão, intitulada *Arte Retórica*, Aristóteles (s/d.) desenvolve um tratado sobre as técnicas adequadas para se persuadir o auditório, a fim de se obter o êxito na oratória. Tais técnicas dizem respeito à tríade *logos*, *pathos* e *ethos*.

O discurso político sempre foi uma preocupação dos filósofos da Grécia antiga, pois eram necessários bons argumentos para se persuadir um público numeroso e exigente como os cidadãos atenienses. Mas, além de ser um manual, logo, de possuir uma finalidade pedagógica, a retórica aristotélica terminou por se tornar fundamental para moralizar a retórica como busca da verdade no sentido filosófico, isto é, do conhecimento. (CHAVES, 2010)

2.1. A retórica clássica

A prática de proferir (oratória) e de ouvir discursos era bastante apreciada pelo povo ateniense, pois eram tratados assuntos de interesse geral da população. Dentre esses discursos, o político, chamado “deliberativo, sempre esteve entre os mais elaborados, tanto na defesa quanto no ataque, devido aos interesses que tinham os oradores em impressionar seus ouvintes.

A retórica era uma arte (técnica) difícil de ser dominada, devido à inexistência de obras específicas e teóricas para as técnicas de oratória, bem como devido à imagem negativa associada aos oradores, na medida em que a eles estava associada a imagem de falácia, isto é, mentira, ocultação da verdade, propagada pelos sofistas. Coube a Aristóteles a tarefa de moralizar a arte do bem falar, como explica Chaves (2010, p. 28) nesta citação:

Para os sofistas – mestres retores como Górgias, criador da poética em prosa e do discurso epidítico –, a arte da eloquência era um instrumento de persuasão e dominação. Para Platão, em sua versão sofista negativa, por ele denominada “logografia”, a retórica seria uma atividade puramente empírica, responsável por disseminar a ilusão ao fazer uso de recursos manipuladores da linguagem. [...] O Estagirita, como muitas vezes é chamado Aristóteles, irá se destacar de seus pares, no entanto, pelo importante legado de um estudo sistemático da arte oratória, por volta de 350 a.C.

Ao perceber que tais assuntos encantavam o público, o filósofo tratou de sistematizar as técnicas argumentativas necessárias para o orador aprimorar a persuasão pela linguagem. Apesar de não ser ele próprio um orador, ou retor, o filósofo grego tinha o domínio dos estudos dessa arte de saber como persuadir.

Na *Arte Retórica*, Aristóteles categoriza três gêneros da retórica, sendo eles: o deliberativo, o judiciário e o epidítico, como explicamos a seguir. Nos três gêneros, observam-se diferenças nítidas entre os ouvintes, a temporalidade, os locais e os eventos que são objeto da persuasão. (CHAVES, 2010)

O gênero deliberativo refere-se aos conselhos dados, e poderia ser tanto prejudicial quanto útil, dependendo da situação. Neste gênero, os assuntos estão relacionados à política, e a finalidade é orientar o auditório a tomar decisões de interesse comum da sociedade, tratando-se, portanto, de eventos futuros. Tais discursos eram proferidos nas assembleias.

O gênero epidítico, ou demonstrativo, referia-se a eventos do presente, como “cerimônias comemorativas ou fúnebres” (CHAVES, 2010, p. 36), havendo o louvor a um herói ou um rei. A finalidade deste gênero, ao ser proferido, é levar o ouvinte a elogiar ou censurar tais fatos. Os discursos do gênero epidítico eram proferidos nas praças públicas (*ágora*) de Atenas.

No gênero judiciário, os discursos eram proferidos no tribunal, e estavam relacionados a eventos do passado, com a finalidade de acusar ou defender, diante de valores como o justo e o injusto, possuindo uma argumentação de tipo indutivo.

O que se percebe é que o orador, após identificar o público e a finalidade discursiva, deve lançar mão de argumentos apropriados ao tipo de público para persuadi-los.

Assim como os gêneros, também foram definidos pelo Estagirita, como era conhecido o filósofo em sua época, os três meios da persuasão

retórica: pelo *logos*, pelo *pathos* e/ou pelo *ethos*.

O *logos* diz respeito ao conteúdo do discurso. Essa técnica age por meio da razão, procurando convencer o ouvinte, pois é um discurso baseado em argumentos que foram verificados, e que podem induzir o público à conclusão da verdade.

O *pathos* diz respeito à emoção que o orador causa nos ouvintes, por meio de seu discurso, que é transmitido com base em argumentos que provocam variadas paixões, pois, como explica Aristóteles (s/d., p. 33), “obtem-se a persuasão nos ouvintes, quando o discurso os leva a sentir uma paixão, porque os juízos que proferimos variam, consoante experimentamos aflição ou alegria, amizade ou ódio”.

O *ethos* está relacionado a uma técnica de persuasão que se baseia na imagem que o orador constrói, por meio de sua linguagem, para provocar a adesão dos ouvintes. Essa imagem, chamada por Aristóteles de “caráter”, garante ao orador uma credibilidade diante do auditório.

O estudo da retórica, tal como Aristóteles a concebeu, durou até a Idade Média, quando ocorreu o *Trivium*, durante a Idade Média. Segundo Chaves (2010, p. 30), a associação da retórica à arte das figuras de estilo:

[...] resulta de um processo de desmembramento ocorrido durante a Idade Média, no contexto do *Trivium* das artes liberais, quando se deu a tripartição entre (i) a retórica, restrita ao estudo dos ornamentos estilísticos, (ii) a gramática, enquanto estudos das regras para a prática da língua, e (iii) a dialética, ou, estudo dos meios de demonstração e refutação.

Após o século XIX, com o fim do segundo império, por não ser considerada científica, a retórica ficou relegada a segundo plano, associada à ideia de figuras de linguagem, logo, de estilo, sobretudo literário. Nessa época, ela foi retirada do currículo universitário.

No final do século XX, ela foi repensada, com a publicação da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), que inaugura a nova retórica. Segundo Chaves (2010, p. 31), esta obra:

[...] devolve à retórica aristotélica sua vocação primeira: o estudo sistemático de um tipo de argumentação fundado menos em premissas verificáveis (lógicas) do que nas opiniões do homem comum, atreladas que são às dinâmicas da vida em sociedade.

Mais recentemente, a análise do discurso francesa se interessa por algumas questões levantadas pela retórica aristotélica, em particular a noção de *ethos* e *pathos*. No entanto, suas práticas se diferenciam da aris-

totélica, como veremos mais adiante.

2.2. O *ethos* retórico

Na época de Aristóteles, a técnica argumentativa relacionada à construção da imagem do orador – nos diferentes contextos sociais da vida pública – com intuito de garantir o sucesso na oratória era designado *ethos*. A noção servia, essencialmente, para ensinar ao orador a técnica de persuadir o ouvinte pela imagem construída. O *ethos* estava relacionado ao “caráter” do orador, isto é, ao efeito de sua imagem sobre o auditório durante os discursos. Pois, segundo Aristóteles (s/d., p. 33), acreditamos mais depressa em pessoas que inspiram bom caráter: “obtem-se a persuasão por efeito do caráter moral, quando o discurso procede de maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de confiança”.

Neste contexto, o orador observa as características do público ouvinte, pois era essencial conhecer o nível de conhecimento ou até mesmo a idade dos ouvintes para direcionar o discurso de modo eficaz, coerente e persuasivo, a ponto de “vender” uma imagem com credibilidade.

Mas, para transmitir uma imagem positiva, de modo a inspirar confiança e credibilidade, o orador devia ter três qualidades: virtude (*areté*), benevolência (*eúnoia*) e prudência (*phrónesis*), como explica Aristóteles (s/d, p. 97):

Os oradores, quando falam ou aconselham atraíam a verdade por falta dessas três qualidades ou de uma delas. Com efeito, por falta de prudência, suas opiniões são desprovidas de justiça; ou então, com opiniões justas a maldade os impede de exprimir o que se lhes afigura bom; ou então, sendo prudentes e honestos, faltam-lhes a benevolência. Neste último caso, o orador, apesar de conhecer a melhor determinação, não a exprime. Não existe outra causa além destas. Portanto, o orador que parece dotado de todas estas qualidades inspira necessariamente confiança a seus ouvintes.

Essa noção de *ethos* foi sistematizada por Aristóteles, visto que o intuito era, além de persuadir, utilizar meios de persuadir que se diferenciassem dos outros. O *ethos* era o mais importante (AMOSSY, 2005), porém não se pode pensar como individual no processo retórico, sua importância é devida ao fato de o orador estar exposto, o que lhe permite transmitir uma imagem positiva de si, representada por meio do discurso.

3. *Ethos em uma perspectiva de análise do discurso*

A análise do discurso surgiu na França no final da década de 60 do século XX, tendo como precursor o filósofo Michel Pêcheux. A teoria do discurso, como ficou conhecido o legado da análise do discurso francesa, tinha por objetivo prolongar os estudos saussurianos sobre a fala no que se refere à língua, e tratar o discurso não como o ato da fala, embora lhe interesse, mas estudar a relação entre a língua e as condições de produção do discurso.

A análise do discurso revolucionou o papel da língua, conferindo-lhe um sentido histórico, onde o sujeito está inserido na relação língua-sujeito-ideologia. Para Pêcheux (ORLANDI, 2001), o discurso sempre foi objeto de uma busca incessante, pois é no discurso que se constitui o ponto de partida para reflexões sobre o homem, a história, as ciências, a sociedade.

Segundo Orlandi (2001, p. 17), o surgimento da análise do discurso na França estava relacionado à conjuntura política e científica da época, os meados do século XX. A análise do discurso surge em meio ao formalismo russo nas décadas de 1920 e 1930, o estruturalismo na década de 1950, mas foi na década de 1960 que se instituiu, no cruzamento da psicanálise, do marxismo, e da linguística.

A análise do discurso não trata, pois, da língua, mas do discurso, termo que contém em sua estrutura a noção de curso, percurso, movimento. É desse movimento da língua e da linguagem que resulta o discurso. São três os domínios disciplinares da análise do discurso: a linguística saussuriana, o marxismo – pela leitura de Althusser – e a psicanálise lacaniana. Seu objeto de estudo consiste, assim, no discurso, sem excluir o homem e seu meio, como havia feito a linguística saussuriana.

A definição de discurso difere do esquema tradicional formado por: emissor, receptor, código, referente e mensagem (informação). Para a análise do discurso, não se trata apenas da transmissão de informação, onde o emissor emite uma mensagem e o receptor a decodifica. Esse processo está ligado ao sentido de “língua fechada”, onde apenas decodifica-se o signo.

O que a análise do discurso propõe é o discurso como efeito de sentidos entre sujeitos. O sujeito proposto pela análise do discurso francesa situa-se no entremédio da psicanálise e o sujeito da ideologia (assujeitamento), ambos materializados na/pela linguagem. Não se trata, por-

tanto, apenas, de enunciadores, mas de sujeitos historicamente situados, atravessados pela formação ideológica à qual pertencem, cujos discursos nada mais fazem do que reproduzir tal formação ideológica.

É em um cenário estruturalista, e a partir de uma visão marxista, que Pêcheux reformula o modo de se refletir sobre a língua, pois o que um determinado sujeito diz, em função do lugar (social, histórico) de onde enuncia, possui uma relação intrínseca com um determinado contexto sócio-histórico (ORLANDI, 2001). É intrínseca, pois, a relação entre enunciador, enunciatário e enunciação, dentro de um quadro onde o enunciador organiza seu discurso, levando em consideração não apenas o contexto imediato (situação), mas, sobretudo, o contexto histórico (amplo), o que determina a escolha das palavras e o uso da língua em geral.

Em nosso trabalho, esta questão pode ser explicitada da seguinte forma: no vídeo da campanha, Dilma aparenta ser a simples locutora da propaganda política que compõe sua campanha eleitoral. Este é o contexto imediato da enunciação. No entanto, Dilma pertence a um determinado partido político, logo, ela reproduz a formação ideológica do partido, Partido dos Trabalhadores. Temos, então, no contexto histórico da enunciação do vídeo, uma posição-sujeito (Dilma-PT) historicamente constituída: o discurso da esquerda brasileira, e em particular do Partido dos Trabalhadores.

Historicamente, a análise do discurso foi concebida como o estudo linguístico das condições de produção históricas, para retomar as ideias fundamentais de Marx. Mas, devido à articulação do linguístico com o social, esse sentido se estendeu para outras áreas do conhecimento. Pêcheux procurou, então, segundo Brandão (2004, p. 104), definir a análise do discurso como: "uma prática indissociável da reflexão que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: a evolução problemática das teorias linguísticas de um lado, os avatares do campo político-histórico de outro".

Devido ao momento político em que a França se encontrava, em meio ao estruturalismo e a emergência dos partidos de esquerda, a análise dos textos era uma preocupação não somente da linguística, até então preocupada com a estrutura fechada da língua-sistema (fonema, palavra, frase), mas também dos historiadores, *sociólogos* e *psicólogos*.

A análise do discurso problematiza a questão do sentido que recebem as palavras, privilegiando as condições materiais de produção do texto e assumindo um posicionamento que analisa o discurso como um

lugar de embates. Considera, assim, que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1987, p. 13), donde se depreende que todo discurso é carregado de ideologia.

Com base nesses princípios, a análise do discurso formula alguns conceitos, que ajudam a compreender a articulação entre o linguístico e o social, fazendo sentido. O conceito de formação discursiva, segundo Orlandi (2001), representa num discurso a formação ideológica dos sujeitos, que a reproduzem às vezes conscientemente, às vezes inconscientemente. Já o conceito de interdiscurso permite recuperar a presença do já-dito, ou seja, é a palavra constituída de sentido por meio de sua formação discursiva, que, ao ser pronunciada, mantém relação com outros dizeres.

3.1. *Ethos* e análise do discurso

Para entendermos melhor a passagem da análise do discurso francesa, conhecida como análise do discurso francesa, para as novas tendências da análise do discurso, onde a noção de *ethos* foi resgatada, recorremos a um dos estudiosos mais representantes desta abordagem: Maingueneau (1997; 2011).

Segundo este autor (1997), a perspectiva teórica histórica da análise do discurso francesa está filiada à tradição europeia da filologia, que se preocupava com a interpretação de textos, muito em alta na França na década de 1960, em relação estreita com as problemáticas da literatura.

Considerando que a expressão “análise do discurso” ocupava, nos anos 1990, uma posição ambígua na linguística, Maingueneau (1997, p. 11) explica tal fato por uma confusão própria do campo, que:

[...] opõe de forma constante um núcleo que alguns consideram “rígido” a uma periferia cujos contornos instáveis estão em contato com disciplinas vizinhas (sociologia, psicologia, história, filosofia, etc.). A primeira região é dedicada ao estudo da “língua”, no sentido saussuriano, a uma rede de propriedades formais, enquanto a segunda se refere à linguagem apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas. O termo “discurso” e seu correlato “análise do discurso” remetem exatamente a este último modo de apreensão da linguagem.

Maingueneau (1997, p. 11) pontua, então, que “análise do discurso’ praticamente pode designar qualquer coisa (toda produção de linguagem pode ser considerada ‘discurso’) [...]”. Depreende-se dessas afirmações que nem tudo pode ser considerado “análise do discurso”, ou ainda,

que nem tudo o que foge ao núcleo duro da linguística pode ser considerado análise do discurso.

A partir disso, Maingueneau (1997, p. 14) delimita o terreno de atuação do analista do discurso. Para ele, a análise do discurso relaciona-se com textos fortemente restringidos pelas instituições que os produzem, e ainda, “nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc.; que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado”. Desse modo, a análise do discurso não estuda os textos produzidos por um determinado sujeito, mas leva em conta “uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis. Assim, nem os textos tomados em sua singularidade, nem os *corpora* tipologicamente pouco marcados dizem respeito verdadeiramente à análise do discurso”.

É, pois, no interior deste posicionamento teórico de análise do discurso que surge o problema do *ethos*, isto é, aliado ao problema do sentido, do sujeito, da história e da ideologia. Maingueneau defende o *ethos* ligado às condições históricas que determinam o exercício da palavra, e não ao indivíduo real.

Maingueneau vai além do conceito aristotélico, que se restringe ao caráter do orador, pois em Aristóteles o *ethos* está relacionado ao orador ser digno de fé para que, ao proferir seu discurso, possa ser mais bem aceito. Já o analista do discurso considera, além do *ethos* discursivo, o *ethos* pré-discursivo, que diz respeito ao pré-julgamento que o ouvinte faz do orador, antes mesmo que este tome a palavra. Este autor considera, assim, que o orador pode influenciar, também, por meio de sua corporalidade, seus gestos, suas roupas.

Mas, mais do que isso, Maingueneau se distingue da noção aristotélica do *ethos* no que diz respeito à relação do *ethos* com o discurso, considerando-se que Aristóteles relaciona o *ethos* ao ato de enunciação, enquanto que, para o analista do discurso, não existe um *ethos* preestabelecido, mas construído no âmbito da atividade discursiva, pela articulação do *ethos* pré-discursivo e do *ethos* discursivo, pois, segundo Maingueneau (2011, p. 17, grifos do autor), “o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma ‘imagem’ do locutor exterior a sua fala”, e ainda, é “um processo *iterativo* de influência sobre o outro”. O autor também explica que (MAINGUENEAU, 2011, p. 18):

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivos, *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas

ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo.

O *ethos*, segundo Maingueneau, pode ser analisado em um texto escrito ou oral, podendo haver imagens. Todo texto possui, implicitamente, um enunciador, e não tem como ser desprovido de ideologias. Na oralidade, temos a imagem do enunciador e o discurso proferido por ele, somente na imagem (principalmente midiática/publicitária), tem-se o sujeito coenunciador. No texto escrito, pode-se estudar o *ethos*, que se apresenta também como pré-discursivo, mas que carrega ideologias que podem ser percebidas em sua estrutura semântica, visto que está relacionado a representações sociais.

A análise do discurso nasce com a preocupação de investigar a relação entre as condições sociais em uma leitura claramente marxista, neste sentido, no discurso político, é característico que toda fala política é semanticamente ideológica e, quando bem articulada, tem um posicionamento positivo ou não, dependendo das condições materiais em que o indivíduo se encontra. Segundo Orlandi (2001, p. 47), “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história”.

Cabe destacar que o *ethos* encontra sua justificativa maior, em um quadro de análise do discurso, pelo fato de estar “ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade” (MAINGUENEAU, 2011, p. 11). Nesse sentido, o vídeo da campanha de Dilma Rousseff, *corpus* de estudo deste trabalho, pertence ao discurso político, mas é veiculado pelo suporte das mídias audiovisuais (televisão e canal de vídeos da Internet). Esse suporte vai atuar como um contexto de enunciação do discurso de Dilma, e os efeitos de sentido também decorrem deste modo de encenar a palavra pública.

No entanto, ainda nos dias de hoje, a política se vale das técnicas persuasivas antigas. Nos discursos dos homens políticos³², é possível perceber a preocupação com a imagem, quando tenta se aproximar dos eleitores por meio de um discurso firme, com olhares fixos e confiantes, criando uma identificação com público e, conseqüentemente, obtendo sua aceitação/adesão. Isso porque cria uma imagem em que tenta se passar por alguém que os eleitores veem como uma representação de sua classe

³² Empregamos a expressão “homens políticos” de forma genérica. Consideramos, evidentemente, que existem mulheres políticas.

social, sem desmerecer a classe mais intelectual e produtiva, promovendo, assim, um equilíbrio ao discurso. Essa dupla identidade do homem político é assim explicada por Charaudeau (2013, p. 79):

O político deve, portanto, construir para si uma dupla identidade discursiva: uma que corresponda ao conceito político, enquanto lugar de constituição de um pensamento sobre a vida dos homens em sociedade, outra que corresponda à prática política, lugar das estratégias da gestão do poder: a primeira constitui o que chamamos de posicionamento ideológico do sujeito do discurso; a segunda constrói a posição do sujeito no processo comunicativo.

Tendo como base a noção de *ethos*, desde a concepção retórica aristotélica (caráter) até a perspectiva discursiva, Amossy (2005, p. 9) conclui: “a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências”.

Sendo assim, a análise do discurso trata do discurso enquanto produto ideológico, conforme as condições materiais dos sujeitos que tomam a palavra em um dado contexto sócio-histórico, e de alta circulação de discursos (política, mídias).

Tendo em vista que nosso *corpus* pertence ao discurso político, veiculado pelo discurso midiático, recorreremos a Charaudeau (2013), analista do discurso que propôs uma classificação dos tipos de *ethos* (*ethé*) do homem político.

3.2. Os *ethé* do discurso político

Charaudeau (2013, p. 32) diz que “toda fala política é, evidentemente por definição um fato social”, o que denota a preferência da análise do discurso por esse discurso. O termo “política”, tal como problematizada por Charaudeau (2013), possui diferentes definições, segundo as disciplinas que a tomam por objeto (filosofia, sociologia, psicologia social, antropologia social, ciências políticas, ciências da linguagem).

Para delimitar um estudo discursivo da palavra política, Charaudeau (2013, p. 16) diz que “para um linguista do discurso [...], trata-se de tomar posição quanto às relações entre linguagem, ação, poder e verdade”. Charaudeau (2013, p. 16) destaca os seguintes pontos, para se compreender a palavra política:

- Linguagem e ação: “todo ato de linguagem está ligado à ação mediante as relações de força que os sujeitos mantêm entre si,

relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social”;

- A ação política: “determina a vida social ao organizá-la tendo em vista a obtenção do bem comum”;
- As instâncias: “[...] um exercício difícil do poder político, que consiste em ditar a lei e sancioná-la sempre se assegurando do consentimento da instância cidadã”;
- Os valores: “correspondem às ideias que defendemos neste espaço de discussão”, em que “o que está em jogo é: *como fazer* para satisfazer o desejo de viver em comunidade em um ideal que definiria os seres em suas relações de trocas (dar-receber) com o próximo[...]”.

Estudando um discurso caro à análise do discurso histórica, Charaudeau (2013, p. 39) define que “a ação política e o discurso político estão indissociavelmente ligados, o que justifica pelo mesmo raciocínio o estudo político pelo discurso”. Se não há política sem discurso, e não há discurso sem ideologia, percebe-se a preferência historicamente dada pela análise do discurso a esse *corpus*.

Todo o percurso aqui exposto, da retórica à análise do discurso, foi necessário para que pudéssemos entender melhor o papel do *ethos* neste trabalho, e qual sua contribuição para sustentar nossa hipótese. Como vimos, no campo da política, a noção de *ethos* é bem explorada, tendo em vista seu papel de construir uma imagem para o próximo, o que pode ser comparado ao ato de colocar máscaras conforme os tipos de situações, e qual imagem se pretende passar para o outro.

No *corpus* político, Charaudeau (2013) aproxima o *ethos* do conceito de identidade, uma relação que o autor define como paradoxal. O autor menciona duas posições que dividem estudiosos desde a Antiguidade: de um lado, os que privilegiam a noção de *ethos* pré-discursivo; de outro, os que consideram o *ethos* discursivo, isto é, no ato de enunciação.

Para Charaudeau (2013, p. 115), o outro (ouvinte) tem acesso às duas imagens, pois apoia-se “ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso [...] e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem”. Charaudeau (2013, p. 116) relaciona esse paradoxo, em última instância, ao problema do sujeito:

Aquí está um dos menores paradoxos da comunicação humana: sabemos

que todo sujeito que fala pode jogar com máscaras, ocultando o que ele é pelo que diz, e, ao mesmo tempo, o interpretamos como se o que ele dissesse devesse necessariamente coincidir com o que ele é. [...] O *ethos* encontra-se no centro desse paradoxo que sustenta a filosofia contemporânea, que, mesmo sabendo que o sujeito não é *um* (Nietzsche), que ele é dividido (Lacan), quer fazer como se fosse ele de fato *um todo*.

Nesse jogo de máscaras, o homem político desenvolve múltiplos caracteres, isto é, vários *ethé*, que Charaudeau (2013) classifica em duas categorias: *ethé de credibilidade e ethé de identificação*.

Os *ethé de credibilidade* incluem o *ethos* de sério, o *ethos* de virtude e o *ethos* de competência. Os *ethé de identificação* incluem o *ethos* de potência, o *ethos* de caráter, o *ethos* de inteligência, o *ethos* de humanidade, o *ethos* de chefe e o *ethos* de solidariedade.

Nesta pesquisa, temos como hipótese que, no vídeo da campanha analisado, Dilma Rousseff mobiliza as duas categorias, isto é, *ethé de credibilidade* (virtude e competência) e de identificação (solidariedade e inteligência), para afirmar a mudança de seu *ethos* prévio.

4. Análise dos *ethé de Dilma Rousseff no processo de reconstrução da imagem de si: a propaganda presidencial de 2010*

Neste item, procedemos à análise do *corpus*, composto por uma propaganda política televisionada durante o horário político. Trata-se do vídeo da campanha presidencial da então candidata do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff. O vídeo possui duração de 10'39''.

Após retomar a noção de *ethos* desde Aristóteles, e percorrê-la na análise do discurso, sustentamos a hipótese de que a reconstrução do *ethos* da então presidenta Dilma Rousseff colaborou para sua eleição ao cargo, visto que podemos perceber a atualização de alguns *ethé* em seu discurso e comportamento.

O vídeo pertence ao gênero discursivo propaganda, e, a partir dele, propomos uma análise do processo de desconstrução-reconstrução do *ethos* prévio de Dilma Rousseff, ocasionado pela baixa adesão do público eleitor à imagem de esquerdista, guerrilheira, exilada, de que testemunha o trecho a seguir, extraído da revista *Veja*, edição de 15 de janeiro de 2003³³: “Quando foi presa, em janeiro de 1970, o promotor militar que

³³ Disponível em: <www.veja.abril.com.br/15012003/_036.html>. Acesso em 12/09/2015.

preparou a acusação classificou-a com epítetos superlativos: ‘Joana d’Arc da guerrilha’ e ‘papisa da subversão’ (Veja, 15/01/2003, p. 37). Em outro trecho da reportagem, aparece este depoimento sobre a posição de comando de Dilma Rousseff durante a ditadura militar:

[...] “a Dilma era tão importante que não podia ir para a linha de frente. Ela tinha tanta informação que sua prisão colocaria em risco toda a organização. Era o cérebro da ação”, diz o ex-sargento e ex-guerrilheiro Darcy Rodrigues, que adotava o codinome “Leo” e, em outra ação espetacular, ajudou o capitão Carlos Lamarca a roubar uma kombi carregada de fuzis de dentro de um quartel do exército em Osasco, na região metropolitana de São Paulo. “Quem passava as orientações do comando nacional para a gente era ela”. O ex-sargento conta que uma das funções de Dilma era indicar o tipo de armamento que deveria ser usado nas ações e informar onde poderia ser roubado.

É nesse sentido que foi realizada toda uma campanha de marketing para amenizar essa imagem que lhe estava associada.

Procedemos à análise dos enunciados que atualizam diferentes *ethé*, categorizando-os segundo o tipo de *ethos*, e seguindo a ordem temporal do vídeo em questão.

Primeiramente, é mobilizado o *ethos* de credibilidade, pela atualização de um *ethos* de virtude, como se vê a seguir:

Dilma Rousseff: Ninguém faz as coisas se ela não tem paixão nem crença (00:06). Tem de ter paixão pra fazer, o que permite realizar é: sua capacidade técnica, é verdade. Mas o que te mobiliza e te faz não esmorecer são seus compromissos. (00:20).

O discurso de Dilma Rousseff se inicia com demonstração de compromisso e de paixão pelo que faz. Além disso, faz referência à crença, o que permite ao telespectador uma construção de imagem de uma pessoa que tem fé, algo que é muito explorado em discursos políticos, visto que a maior parte dos brasileiros acreditam no cristianismo, e a enunciação da palavra “fé” tem uma carga semântica muito forte.

No próximo trecho, um depoimento do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, podemos perceber uma mudança no discurso do partido político da candidata, o Partido dos Trabalhadores, até então pouco explorado nos pronunciamentos.

Lula: (00:21). Eu realmente fico muito feliz de saber que eu posso entregar a faixa presidencial pra uma companheira do meu partido; e uma companheira mulher é uma coisa gratificante (00:39).

Quando Lula fala sobre a entrega da faixa presidencial para uma companheira do mesmo partido, deixa implícita a continuidade de uma

mesma linha de pensamento, isto é, da mesma ideologia petista. Segundo Charaudeau (2013, p. 122), esse *ethos* está relacionado à virtude, pois:

[...] exige que o político demonstre sinceridade e fidelidade, a que se deve acrescentar uma imagem de honestidade pessoal. Esse gênero de imagens se constrói através do tempo. Por exemplo, para julgar a fidelidade do político, particularmente a relacionada a seus compromissos, é preciso constatar que ele sempre seguiu a mesma linha de pensamento e de ação.

Em seguida, é mobilizado o *ethos* de identificação, pela abordagem do tema da família, que desperta o interesse do eleitor e constitui uma tendência recente utilizada por outros candidatos.

Dilma Rousseff: (00:53) em nome de todas as mulheres do Brasil e em especial da minha mãe e da minha filha que recebo essa homenagem e essa indicação para concorrer à presidência da República (01:08).

Podemos perceber o *ethos* de identificação utilizado por *Dilma Rousseff*, quando fala da mãe e da filha, remetendo à família. Ao agradecer em nome das mulheres, direciona o olhar para as eleitoras brasileiras. Considerando-se que o *ethos* atualiza, no discurso, um posicionamento histórico e ideológico já cristalizado, esse enunciado aponta, também, para a importância da mulher na política, e chama a atenção do eleitorado feminino. A esse respeito, Charaudeau (2013, p. 137), diz que:

Toda construção de *ethos* se faz em uma relação triangular entre si, o outro e um terceiro ausente, portador de uma imagem ideal de referência: o si procura endossar essa imagem ideal; o outro se deixa levar por um comportamento de adesão à pessoa que a ele se dirige por intermédio dessa imagem ideal de referência.

No próximo recorte, é possível perceber o *ethos* de solidariedade (identificação), que remete a uma imagem de amor ao próximo, à ideologia socialista (petista) no que se refere à partilha.

Dilma Rousseff: (01:16) Teve uma cena da minha infância que eu me lembro perfeitamente... apareceu um menino na porta da minha casa querendo comer, e aí ele falou pra mim que ele não tinha nada, eu tinha uma nota de dinheiro então eu peguei ela rasguei e dei uma pra ele e fiquei com a metade, inclusive minha mãe dizia assim: Que burrice! como é que você foi fazer isso de rasgar a nota não vale nada não adianta isso (01:45).

Charaudeau (2013, p. 163) explica que esse tipo de *ethos* faz do político uma pessoa responsável pelo próximo: “o *ethos* de solidariedade faz do político um ser que não somente está atento às necessidades do outro, mas que as partilha e se torna responsável por elas”.

O *ethos* de inteligência, a seguir, provoca admiração e respeito,

percebida nos políticos não pelo que se fala ou age durante os acontecimentos políticos, mas o que se sabe sobre sua vida privada.

Dilma Rousseff: (02:00) A única coisa que meu pai falava era o seguinte: Tem que estudar. Tem que estudar, tem que ler livros, muitos livros (02:08).

Rose Nogueira: (03:20) Eu me lembro dela estudando sem parar. Ela gostava muito de estudar, e a Dilma tinha esse amor pelo Brasil essa, essa questão nacional muito clara. Muito mais claro de que muita gente do eu também (03:40).

De acordo com Charaudeau (2013, p. 145), “a inteligência é uma característica humana difícil de ser definida, mas aqui se trata de considerá-la um imaginário coletivo que testemunha a maneira como os membros de um grupo social a concebem e a valorizam”.

Construído a partir de depoimentos, assemelhando-se a um documentário biográfico, a propaganda traz ainda, o relato de Dilma Rousseff sobre seu papel de mãe.

Dilma Rousseff: (04:21) A Paula é minha filha única. Criada com a toda a maluquice que passa na cabeça de uma mãe quando acha que seu bebê, NE. Se tiver dormindo, tá dormindo demais essa menina, se estiver acordada, essa menina não tá dormindo. Acho que a gente quando nasce o filho sabe qual a sensação... de ser uma pessoa privilegiada essa doação sem pedir nada em troca é única, é única na vida. (04:53)

Nesse depoimento, o *ethos* pré-construído revela a imagem de uma boa mãe preocupada com situações corriqueiras da maternidade, que demonstra ser uma mulher normal como qualquer outra, com suas preocupações de mãe sensível. O *ethos* construído por ela pode colaborar para uma mudança de imagem pré-concebida, o estereótipo pré-construído no passado. Essa desmistificação é assim tratada por Charaudeau (2013, p. 115): “O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro vê”.

Em um processo de campanha política, é muito importante a construção de alguns *ethé* em particular, dentre eles o *ethos* de competência, que confere credibilidade ao político.

No caso da candidata Dilma Rousseff, esse *ethos* foi possível graças ao depoimento do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, que contou muito para afirmar que Dilma Rousseff era a candidata mais bem preparada, ao afirmar, no recorte a seguir, que *encontrou a pessoa certa e que Dilma Rousseff conseguiu convencê-lo*, deixando implícito o *ethos*

de credibilidade. A fala do locutor, transcrita em seguida, corrobora a afirmação do *ethos* de competência, ao mencionar os diversos feitos da então Ministra.

Lula: (06:01) Um belo dia em 2002 entra em minha sala uma mulher com laptop na mão, a Secretária de Minas e Energia do Rio Grande do Sul e nós fizemos aquela reunião. Quando terminou a reunião, me veio na cabeça a certeza que eu tinha encontrado a pessoa certa pro lugar certo, ou seja, em apenas em uma reunião a Dilma conseguiu me convencer que eu já tinha a Ministra de Minas e Energia do Brasil. (06:26)

Locutor: (06:28) Dilma se torna braço direito de Lula e a primeira mulher de nossa história a ser Ministra de Minas e Energia e depois Ministra Chefe da Casa Civil. Ela coordena todo ministério e programas como: luz para todos, PAC e o minha casa minha vida. Que melhoram a vida de milhões de brasileiros e criam novas expectativas para país. (06:46)

Segundo Charaudeau (2013, p. 125):

O *ethos* de competência exige de seu possuidor, ao mesmo tempo, saber e habilidade: ele deve ter conhecimento profundo do domínio particular no qual exerce sua atividade, mas deve igualmente provar que tem os meios, o poder e a experiência necessários para realizar completamente seus objetivos, obtendo resultados positivos.

5. *Algumas considerações finais*

Conforme tentamos mostrar ao longo deste trabalho, a reconstrução do *ethos* de Dilma Rousseff foi fundamental para sua eleição ao cargo máximo da política nacional, seja por meio do *ethos* pré-discursivo, que inclui a corporalidade – “quanto à corporalidade, ela está ligada a uma compleição física e uma maneira de vestir-se” (MAINGUENEAU, 2011, p. 18) –, o tom de voz, a expressão facial, a aparência física, quanto pelo *ethos* discursivo, que institui um posicionamento histórico por meio da cena enunciativa.

A construção da imagem do enunciador é dada por meio de dois componentes: identidade social do locutor e identidade discursiva. O olhar do outro sobre o sujeito enunciador será atribuída à identidade psicológica e social. O *ethos* é resultado dessas duas identidades, que se fundem em uma única pré-concebida por sua enunciação. Quando o locutor pronuncia suas palavras, afirma um *ethos* pré-discursivo, permitindo ocultar o que realmente ele é, e sustenta a imagem que ele pretende mostrar, pois “identidades discursiva e social fusionam-se no *ethos*”. (CHARAUDEAU, 2013, p. 116)

Sendo assim, o vídeo analisado tem uma construção que deixa claro o *ethos* de Dilma Rousseff num processo social e discursivo. Essa construção é crucial para um político, principalmente em período pré-eleitoral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica*. Trad.: Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, [s/d.].
- CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Trad.: Dilson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHAVES, A. S. *Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário*. 2010. 368 fl. Tese (de doutorado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- _____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Anna Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.). *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 11-29.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã*. Trad.: R. Eenderle, N. Schneider e L. C. Martovani. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**A RELEVÂNCIA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Mariane Mérida Silva (UNIFSJ)

marimeridasilva@gmail.com

Otávio de Oliveira Castelane (UNIFSJ)

otavio31castelane@hotmail.com

Lenise Dutra Ribeiro (UNIFSJ)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)

joaneiff@gmail.com

RESUMO

Este estudo discorre sobre a indispensabilidade da abordagem linguística funcional no processo formativo de docentes de língua portuguesa dentro do âmbito da educação contemporânea brasileira. A partir desta pesquisa, busca-se analisar a incorporação da teoria funcionalista no desdobramento do curso e das práticas de estágio supervisionado do curso de letras do Centro Universitário São José de Itaperuna. Logo, o objetivo geral do seguinte trabalho visa discutir a relevância da abordagem funcional na formação de professores. Especificamente, busca-se analisar as disposições dos documentos oficiais na área de educação em língua portuguesa, dos dados dos principais sistemas avaliadores de habilidades dos alunos, bem como ementas organizadoras que compõem o curso de graduação em letras do centro universitário supracitado. Portanto, visto a característica progressiva deste, é inviável a disposição de conclusões, todavia, como resultados prévios, constatou-se a carência da abordagem funcionalista nas ementas do curso superior supracitado pertencentes à ciência Linguística, fator gerativo de grande respaldo na análise das consequências da ausência de tal perspectiva na formação dos futuros educadores.

Palavras-chave: Ensino gramatical. Linguística funcional. Formação de professores.

1. Introdução

Determinado o objeto de estudo deste artigo como a linguística funcional com um olhar interdisciplinar na educação, em especial na formação de professores do Centro Educacional São José de Itaperuna, resulta da necessidade de preparação da rotina em um ambiente educacional em que o aluno traz consigo um conhecimento que resulta em estímulo à pesquisa do próprio aluno-pesquisador.

Diante das complexidades que envolvem a questão, torna-se pos-

sível a preposição quanto à questão-problema: Qual o impacto da ausência da abordagem funcionalista na licenciatura em letras do Centro Educacional São José de Itaperuna?

Entende-se que a abordagem funcionalista é de suma importância, porque permite que o profissional habilitado exerça um método de ensino-aprendizagem completo ao seu aluno, no qual o mesmo terá o seu conhecimento abordado de maneira complementar com a língua portuguesa em sua variedade padrão.

Como objetivos gerais visa-se a discussão da importância da abordagem funcionalista, em específico, da (in) flexibilidade das categorias formais em língua, na formação de professores.

De maneira específica, objetiva-se a apresentar a perspectiva funcionalista, aos graduandos do 3º período de letras e (re)pensar a necessidade da abordagem funcionalista nos cursos de graduação em letras.

O estudo das relevantes áreas se justifica pela necessidade de aplicabilidade do aparato teórico dos fundamentos funcionalistas, tratando-se de uma mediação entre teorização linguística e prática pedagógica, uma das concepções epistemológicas da linguística aplicada.

Este estudo apoia-se inicialmente em pesquisas de cunho bibliográfico, análises de ementas da graduação em letras do Centro Universitário São José de Itaperuna e documentos oficiais do Ministério da Educação como as LDB 5.692/71 e 9.394/96 e o PCN de língua portuguesa do ensino médio.

Como pressupostos teóricos destacam-se Neves (1991), Halliday (1974).

Portanto, este artigo, não tem a pretensão de findar-se visto que a necessidade muda de acordo com o tempo, mas a reflexão a cerca da sua indispensabilidade no ensino.

2. A abordagem funcionalista nos documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa

Dentre os documentos regedores do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, analisam-se neste trabalho considerações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.692/71 e LDB 9.394/96) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais de*

Língua Portuguesa (PCN).

A antiga LDB 5.692/71 predizia uma orientação dicotomizada para o letramento em língua portuguesa, principalmente no ensino médio, valorizando-se o binômio: conteúdos de literatura e conteúdos de língua.

Verifica-se neste documento legal a ênfase em habilidades como a fixação de nomenclaturas gramaticais e, em se tratando do ensino de línguas, geralmente não se vincula a análise dos usos de determinadas categorias diante de sua ocorrência discursiva. Essa abordagem valoriza, assim, a repetição de conteúdos e, conforme apontamentos de Martelotta (1996), esse tratamento didático-pedagógico é um dos principais fatores para o fracasso escolar.

Já a LDB 9.394/96 segue uma abordagem diferenciada. Nota-se a preocupação com a adoção de diversificadas metodologias a fim de se destacar a habilidade comunicativa do aluno enquanto usuário de sua língua.

Nos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental indicados nos PCN ratifica-se a premissa da relevância da capacidade comunicativa do alunado:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 2002)

A língua portuguesa passa a ser entendida além de perspectivas instrumentalizadas a fim de se destacar a importância de identificação e ação do aluno no mundo letrado. Assim, tal proposta compreende algumas competências que o aluno precisa adquirir para utilizar com eficácia sua potencialidade comunicativa. São elas:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas dos portugueses falado; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem,

sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.; valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 2002)

As disposições contidas nesse documento orientador da ação docente para com a língua portuguesa revela a preocupação que o usuário deve destinar ao contexto de aplicabilidade da língua, com as exigências locais, entendendo as diferentes extrações linguísticas e as intenções comunicativas do ato de fala.

Pode-se notar, deste modo, que nas novas disposições legais ou as propostas de documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de língua se presencia uma proposta funcionalista, na qual o aluno trabalha as questões linguísticas em consonância com os contextos de uso vinculados ao seu ambiente histórico-social. Essa abordagem releva o aprimoramento da expressão e da compreensão dos alunos nos diversos contextos que exijam sua capacidade de comunicação, tanto oral quanto escrita.

Todavia, no panorama educacional do ensino de língua portuguesa da atualidade nota-se a seguinte contradição: embora todo o respaldo legal indique posicionamento mais crítico do aluno no seu mundo letrado, na prática cotidiana da dinâmica escolar, a realidade é outra. Segue-se, ainda, uma perspectiva valorizadora da norma culta. Resta saber se por falta de entendimento das novas orientações ou se tal entrave se deve pelas dificuldades de se reconstruir a abordagem de língua portuguesa na sala de aula.

3. *A construção de capacidades e competências pelo aluno do ensino médio da educação básica: o que os programas e sistemas de avaliação revelam?*

Durante o aprendizado no ensino regular ou até posteriormente o aluno é testado acerca do seu desenvolvimento cognitivo por meio de outras habilidades recorrentes da leitura e escrita.

As análises decorreram sobre exames nacionais de proficiência como o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), conhecidas como Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), responsável por delegar vagas a quase 100% das Universidades Federais do Brasil e participação em programas no exterior (Ciência Sem Fronteiras); e que chegou ao recorde em 2014 com mais de 9 milhões de inscritos (UOL).

O ENEM e o SAEB aproximam-se de mais de Concepção discursiva de leitura e que devem ‘estabelecer relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto Histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores’ (ENEM) ou ‘reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele já foi produzido e daquela que será recebido’(descritores do SAEB). (ROJO, 2009, p. 31)

O alto nível de percepção testado não condiz com as reais habilidades desenvolvidas nas escolas, como mostram os seguintes resultados:

No Enem, percebe-se apenas uma regularidade de nível de nota no quesito Redação, no restante percebe-se que

tanto pública quanto privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “a nova “LDB já ter doze anos.(ROJO, 2009, p.33)

Portanto, subentende-se a não adequação do ensino visando a linguística funcional, proposta pela LDB, e o SAEB nos mostra que

os alunos da 3º série do ensino médio situados no nível 5 possuem mais consolidadas as habilidades de leitura, no entanto ainda não se apresentam como leitores críticos, aptos a participar das práticas sociais de leitura do mundo letrado.” Portanto, se tornam leitores apenas iniciais, sem desenvolvimento e incompatíveis com a classe que estudam. (Relatório SAEB, 2001, p. 108)

Os dados acima se confirmam pelos “Relatórios PISA 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados na capacidade de leitura”. (ROJO, 2009, p. 31)

4. O funcionalismo em sala de aula: o aluno cientista de sua própria língua

Toda expressão linguística ocorre de maneira subjetiva, ou seja, sua concepção está inter-relacionada com os aspectos histórico culturais da vivência de um indivíduo dentro de seu respectivo contexto social, lo-

go, o entendimento dos fatos da língua estendem-se para além dos aspectos formais visto a prenha de significações que estes possuem. Segundo Halliday, “se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena fração do tempo total do ensino da língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem”. (HALLIDAY, 1974, p. 264)

Portanto, é preciso que no processo de desenvolvimento linguístico da língua portuguesa proposta em sala de aula, o aluno esteja a par destas propriedades intrassubjetivas, intersubjetivas e social inerentes à linguagem humana, observando sua variação representativa em sua constituição.

Tem-se, então, por primícia do ensino de português, a capacitação do discente para compreensão e produção de enunciados de tanto orais, quanto escritos, elaborados dentro dos inúmeros gêneros discursivos e pertinentes a diferentes situações comunicativas nas quais este irá se deparar, a partir de um ensino descritivo e produtivo. Este que procura detalhar o funcionamento de uma língua de forma contextualizada ao sistema linguístico previamente estabelecido pelo aluno, levando-o a dilucidar os mecanismos por ele usados de forma inconsciente dentro de sua prática social; aquele, por sua vez, proporciona-o a “aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua”. (HALLIDAY, 1974, p. 276)

Na sociedade contemporânea, tal habilidade configura-se pertinente por garantir participação ativa dentro desta emancipando o indivíduo quanto cidadão crítico uma vez que a expressão de sua própria linguagem encontra-se subordinada às práticas sociais e vice-versa, como elucidada Fiorin:

O falante, suporte das formações discursivas, ao construir seu discurso, investe nas estruturas sintáticas abstratas temas e figuras, que materializam valores, carências, desejos, explicações, justificativas e racionalizações existentes em sua formação social. Esse enunciatador não pode, pois, ser considerado uma individualidade livre das coerções sociais [...] Por ser produto de relações sociais, assimila uma ou várias formações discursivas, que existem em sua formação social, e as reproduz em seu discurso. [...] Além disso, as ideias que tem à disposição para tematizar seu discurso são aquelas veiculadas na sociedade em que vive. É claro que, com isso, não se exclui a possibilidade de o homem elaborar um discurso crítico [...] No entanto, esse discurso crítico não surge do nada, do vazio, mas se constitui a partir dos conflitos e das contradições existentes na realidade. (FIORIN, 2009, p. 42 e 43)

Deste modo, considera-se a aprendizagem linguística como meio imprescindível para que o homem saiba, de forma clara, inteligente e eficaz, escolher como irá expressar-se através da linguagem oral e escrita sobre as suas construções ideológicas, posto que esta verbalização de seus ideais em um discurso o identificará dentro de uma formação social.

5. A linguística funcional no contexto da formação de professores

A abordagem funcionalista no ensino da língua portuguesa, frequentemente tema de diversos estudos no meio acadêmico, possui relevante contribuição na construção intelecto-social do indivíduo, que uma vez bem capacitado acerca dos recursos linguísticos de seu idioma, tornar-se-á consciente sobre suas escolhas sintático-semânticas dentro de um discurso – estas que serão feitas a partir de uma análise do contexto em que são proferidas e a quem se direcionam – a fim de atingir a intencionalidade pretendida.

Porém, apesar de todo respaldo, nota-se que na realidade educacional brasileira tal ensino não ocorre de maneira satisfatória. Há, ainda, um apego demasiado por parte do corpo docente à tradição gramatical, limitada a decoradas regras e aplicações sistemáticas e descontextualizadas, atreladas a um ensino de “certo e errado”, ignorando, assim, a característica variável da língua. Esta postura pode ocasionar uma falta de embasamento linguístico adequado no processo de formação do professor.

Na tentativa de compreender essa realidade, Maria Helena de Moura Neves (1991) realizou uma pesquisa, através da qual identificou várias constatações sobre o ensino gramatical na escola.

Ao versar sobre as funções do ensino gramatical, os professores acreditam que a função principal é levar o aluno a escrever melhor. Constatou também que os professores dizem terem sido direcionados a um ensino crítico de gramática, sobretudo, dos padrões gramaticais tradicionais, e dizem buscar dar aulas de gramática não normativa, pois os próprios professores acreditam que a gramática tradicional “não está servindo para nada”. (NEVES, 1991, p. 34)

No entanto, a mesma pesquisa constatou que os professores ainda assim mantêm suas aulas sistemáticas de gramática do português padrão como um ritual importante e indispensável à legitimação de seu papel na sala de aula.

Pode-se verificar também que, atualmente a profissão no Brasil é severamente desvalorizada, causando insatisfação em possíveis docentes na escolha do curso ou em profissionais atuantes. Pesquisas realizadas como professores mostram seu grau de insatisfação e suas reivindicações, como a abaixo:

As principais solicitações dos professores para suporte de uma melhor formação que propicie desempenho mais adequado referem-se a: 1) cursos sistemáticos e contínuos (de especialização, por exemplo); 2) material didático mais seguro e adequado; 3) orientação direta para desenvolvimento das diversas atividades. Na verdade, todas as solicitações, que aqui se resumiram nestes três grandes feixes, revelam: a) que os professores se sentem desassistidos; b) que eles (pelo menos com a formação que tem até agora) querem recitas prontas, material para aplicação direta em sala de aula, ou seja, fórmulas (quase) mágicas. (NEVES, 2001, p. 20 e 30)

Sendo a realidade de inúmeros problemas com a profissão “verifica-se facilmente, do lado dos professores, que é baixo o nível de aspiração quando a um aprimoramento da formação”. (NEVES, 2001, p. 29). Aprimoramento esse que é apontado como sendo responsável pela não aquisição do conhecimento da abordagem funcional, onde o professor só sabe fazer uso dos elementos restritamente gramaticais.

Tal abordagem é de essencial uso, visto que permite ao professor uma abordagem de ensino diferenciada onde a gramática anda de acordo ao conteúdo, testificando a sua real existência na realidade da língua.

6. Considerações finais

Espera-se que o aluno, ao estudar língua portuguesa, saia da escola capaz de “interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCN, 1997). Porém, provas oficiais tais como ENEM e Prova Brasil, nos mostram o contrário. Com baixo rendimento nas competências 2 e 5 – que se referem a compreender o texto previamente apresentado e, a partir desta leitura, desenvolver o tema proposto elaborando meios de intervenção e solução para o problema em vigência, respectivamente. Comprovamos que tal objetivo assim, por meio de tais dados, não está sendo atingido.

Como atestado na pesquisa realizada por Neves, muitos professores pautam seu trabalho no ensino gramatical puramente descritivo, não cobrando do aluno a leitura e produção textual, mas sim classificações sistemáticas sobre os termos da língua. Deste modo, é ignorada a compe-

tência da comunicação a ser desenvolvida em sala de aula. O problema não está em ensinar gramática, mas sim em como ensiná-la.

Como solução, apresentamos a abordagem funcionalista na qual os fatos linguísticos são observados dentro de um contexto comunicativo, logo que a situação de uso, a intencionalidade do discurso e os partícipes deste motivam as estruturas gramaticais a serem escolhidas. Ao adotar esta postura, o docente, a partir de textos – tanto orais, como escritos irá esmiuçar os componentes da língua observando como estes se adaptam à necessidade de comunicação do indivíduo.

Portanto, é preciso que nós, enquanto professores de Português, busquemos rever nossas práticas pedagógicas procurando estabelecer um diálogo entre teoria e prática linguística a fim de propiciar ao nosso aluno um conhecimento que o possibilite ser um leitor e produtor de textos eficaz e, assim, reverter o quadro negativo em que se encontra o ensino da língua.

E, no que se diz a respeito às instituições formadoras de tais profissionais, é de suma importância à legitimação da disciplina funcional como aparato indispensável ao ensino de língua portuguesa visto que, ao promover ao futuro docente esse conhecimento, estará preparando-o de forma eficaz para a realidade da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Lei nº 9394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 abr. 2015.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Lei nº 5.692 de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 abr. 2015.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: <<http://fsj.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788508091638/pages/3>>. Acesso em: 01-10-2015.

HALLIDAY, M.K.A; MCINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991 e 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos*. Escola e inclusão social. Parábola, 2009.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

UOL EDUCAÇÃO. *Com novo recorde, ENEM 2014 tem mais de 9,5 milhões de inscritos*. Disponível em:

<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/05/24/enem-2014-tem-mais-de-95-milhoes-de-inscritos.htm>> Acesso em: 22-11-2015.

MEC/INEP. *Relatório SAEB: língua portuguesa*, 2001.

**A SAGA DO CAVALO INDOMADO:
UMA ANÁLISE DO *ETHOS* MACHISTA
NA OBRA BARROSIANA**

Martha Caroline Duarte de Brito (UENF)
marthacarolduarte@hotmail.com

RESUMO

O posicionamento machista refere-se a uma representação simbólica liderada pela figura masculina, a qual se impõe por meio de uma relação em que a mulher sempre é submissa e inferior ao mesmo. Esse estudo analisa, à luz de Pierre Bourdieu, os traços androcêntricos, ou melhor, o *ethos* machista – conceito defendido por Dominique Maingueneau –, na célebre obra *A Saga do Cavalo Indomado*, de autoria da escritora Maria Alice Barroso. O trabalho verifica conceituações de dominação do homem sobre a mulher, e também demonstra a influência do discurso e da enunciação na análise do texto e na construção dos personagens, especialmente a partir da *incorporação* da qual o leitor faz de seu fiador. Constatou-se que a dominação masculina assim como o *ethos* respectivo são evidentes em *A Saga do Cavalo Indomado*, apesar do *ethos* feminino representado pela protagonista da obra evidenciar atitudes que rebatem e insurgem as atitudes machistas presentes no enredo.

Palavras-chave: Dominação masculina. *Ethos* machista. *A Saga do Cavalo Indomado*.

1. Introdução

A mulher, nas últimas décadas, obteve grandes conquistas, seja no seu modo de vestir, no seu posicionamento e até mesmo na sua participação política. Por todos esses fatos que evidenciam a emancipação feminina, a mulher já deveria ser vista e reconhecida como figura constituinte e transformadora do seu meio. Contudo, uma sombra ainda a persegue e tenta amedrontá-la ao ascender ao seu não-progresso, a qual se pode identificar como machismo ou dominação masculina.

Essa postura machista e preconceituosa diante do despontamento feminino pode ser verificada desde os tempos passados e até mesmo nos dias atuais, servindo de objeto de estudo para algumas obras científicas. É o caso de autores como Drumont (1980), Gutman (2013) e o célebre Bourdieu (2002), cuja obra *A Dominação Masculina* servirá de base para este estudo.

Assim, a partir dessas considerações, esse trabalho tem como objeto de estudo a obra *A Saga do Cavalo Indomado*, de autoria de Maria Alice Barroso e que recebeu, em 1989, o consagrado Prêmio Jabuti. Esse

estudo será norteado pelo seguinte questionamento: “No romance *A Saga do Cavalo Indomado*, a partir da análise do *ethos* machista, existe uma dominação masculina na relação entre Chico das Lavras e sua filha Maria Olegária?”.

A fim de buscar as possíveis respostas, será verificado o *ethos* - a interpretação por meio da enunciação - termo, originalmente, analisado por Aristóteles. Tal conceito, nesse estudo, será interpretado a partir das considerações de Dominique Maingueneau, tendo como objetivo geral analisar a relação entre estes dois personagens do respectivo romance, bem como as enunciações dos demais personagens, de modo a comprovar uma das definições de dominação masculina colocadas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Verifica-se a importância de tal pesquisa por tratar de um tema tão atual, embora, como foi dito anteriormente, seja assunto recorrente para alguns pesquisadores. Além disso, analisar a obra de Maria Alice Barroso, através deste ângulo, é mergulhar numa trama que aponta questionamentos e, paradoxalmente, certezas a respeito desta relação entre homens e mulheres, de forma a enriquecer esta pesquisa literária (e por que não?) inserida num contexto social.

Como hipótese, acredita-se que a postura dominadora de Chico das Lavras revela-se, na verdade, uma subordinação ao meio, baseado no que o sociólogo francês Pierre Bourdieu revela em uma das suas definições sobre dominação masculina.

No desenvolvimento desta pesquisa, o estudo qualitativo está presente na metodologia, a qual engloba as pesquisas bibliográficas, as análises dos termos “dominação masculina” e “*ethos*” e um olhar específico no referido romance barrosiano.

2. A dominação masculina

Sabe-se que, há tempos, a mulher era criada, educada e direcionada para determinadas tarefas, como casar, ter filhos, cuidar do marido e do lar. Sua voz não tinha som, sua expressão deveria ser a mais fria e/ou indiferente possível. Qualquer manifestação do sexo feminino era considerada depravação, um insulto para a sociedade, uma ofensa aos “bons costumes”. Sandra Nascimento Sousa (2007), em sua pesquisa sobre os movimentos feministas nos anos 1970 a 1980, comprova tal afirmação:

Neste ideário, a mulher deveria permanecer virgem até o casamento, depois ficar na proteção do lar, dedicando sua vida à procriação e à educação dos filhos. Deveria enfim, manter-se afastada das atividades políticas e profissionais, pertencentes ao mundo do sexo masculino. (SOUSA, 2007, p. 129)

O homem era aquele sujeito provedor dos bens, o indivíduo que deveria trabalhar fora, colocar alimento dentro de casa e ser responsável pela família. A liberdade, a política e tudo, que de certa forma era proibido à mulher, era permitido ao sexo masculino. De alguma maneira, manter a mulher reclusa em seu lar, com os filhos, era uma estratégia de manter a estrutura familiar intacta e vigente. (SOUSA, 2007)

Ao se pensar sobre essa reclusão (no sentido, psicológico também) a que a mulher é submetida, lembra-se do machismo, prática e visão preconceituosa e muitas vezes, invisível, como o próprio Bourdieu (2010) menciona, uma violência velada a suas próprias vítimas.

Antes de adentrar na visão de Bourdieu, é necessário, sobretudo, definir o que é o machismo. De acordo com Drumont (1980, p.81), o machismo é definido como um sistema de representações simbólicas, que mistificam as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher (...) mediado pela liderança masculina. Desta forma, pode-se associar machismo à dominação do masculino sobre o feminino.

É interessante observar que esta relação desproporcional não é apenas visível ao longo da história. O pensamento machista também é observável nas nossas casas ou nas escolas, quando ainda éramos crianças. A imposição daquilo que o menino pode e a menina não pode (fazer/ter/ser) é uma forma oculta de machismo (ou vice-versa). Não sejamos hipócritas, pois, de certo modo, somos “domesticados” a aceitar a exigência da sociedade; é o caminho natural das relações, visto que já é uma cultura determinada a isso, como Bourdieu menciona:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”) em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2010, p. 17)

Gutmann advoga que há vários sentidos para o termo machismo. Dentre eles, um que se destaca é o referente à questão física; neste caso, ao contrário do termo “violência não declarada” que Bourdieu menciona, ele cita o machismo como ideia relacionada a uma violência clara e reve-

lada:

gostaria de mencionar outro tema central e recorrente em muitos se não a maioria dos significados de machismo: o corpo físico. Este tema se manifesta como espancamentos, proezas sexuais, consumo de bebida alcoólica, travessuras temerárias e o problema nem tão simples assim de definir as categorias de “homem” e “mulher”. Por mais confusas que as identidades de gênero possam parecer, estas geralmente compartilham relações de dependência mútua com esses âmbitos somáticos. (GUTMANN, 2013, p. 72)

Em conformidade com este pensamento, alguns autores vinculam o machismo à sexualidade. Assim como a dominação masculina revela-se, claramente, no espaço familiar/doméstico, é na relação sexual que traços da mesma também são percebíveis: o homem deve ser dominador, submetendo a mulher ao seu poder. Enquanto o masculino é orientado a sujeitar, o feminino deve se rebaixar, se humilhar a qualquer ordem.

Gutmann (2013) conceitua esse mecanismo de dominação e de controle (não só no ato sexual) como estigma, uma das categorias utilizadas por ele para estudar o machismo e suas principais formas de segregação. Diante da virilidade imposta, a mulher torna-se oprimida, vulnerável e subordinada a esta visão androcêntrica (BOURDIEU, 2002), corroborando com Drumont:

O machismo constitui, portanto, um sistema de representações-domação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos. Ao apropriar-se da realidade sexual, o machismo, em seu efeito de mistificação, supercodifica a representação de uma relação de poder (papéis sexuais, símbolos, imagens e representações eróticas, instituições sexuais etc.) produzindo duas linguagens: uma masculina e uma feminina. (DRUMONT, 1980, p. 82)

Drumont (1980) ainda destaca que o machismo nada mais é que uma estrutura ideológica, uma ramificação das demais ideologias e instituições de controle. Para esclarecer, Fiorin explica o termo ideologia:

A esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia(...) é uma “visão de mundo”, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social. (FIORIN, 1993, p. 28 e 29)

O problema é que esta “classe social” nem sempre se enxerga machista. Não aceita nenhuma ação superior da mulher, porém não se nomeia dominadora e sim, uma classe mantenedora de uma ordem já esta-

belecida, na qual os mesmos são os protagonistas e as mulheres, as coadjuvantes (invisíveis), fato que as impede de assumirem seus papéis de construtoras de seus destinos. (DRUMONT, 1980)

3. *Ethos machista em A Saga do Cavalo Indomado*

A Saga do Cavalo Indomado (1991), de Maria Alice Barroso, é uma das obras que compõem o Ciclo Parada de Deus (nome fictício da cidade que serve como plano de fundo para as histórias relatadas). Completam a série mais 4 obras: *Um Nome para Matar* (1967), *Quem Matou Pacífico?* (1971), *O Globo da Morte* (1985) e *A Morte do Presidente ou Amiga de Mamãe* (1995).

Apesar de ser um dos últimos livros a ser publicado, *A Saga do Cavalo Indomado* antecede, na ordem dos acontecimentos do Ciclo, todas as outras, visto que conta a história da fundação da cidade a partir da família Moura Alves – nessa obra representada pelo personagem Chico das Lavras.

Chico das Lavras, personagem masculino central do enredo, é um ex-tropeiro que acredita que “Cristo Rei”, seu guia espiritual, foi o responsável por encaminhá-lo a Parada de Deus para que fundasse a cidade. Como forma de agradecimento, ele promete que suas filhas serão encaminhadas ao Convento e seu único filho será padre.

É a partir dessa promessa que surge o conflito da obra: uma de suas filhas, Maria Olegária (protagonista), posiciona-se contra qualquer tipo de submissão, enfrentando qualquer pessoa que seja contrária a suas ações, emoções e pensamentos.

Maria Olegária, decidida a não ser fruto e/ou prova do cumprimento da promessa do pai, decidiu fugir com o domador de cavalos, o Honório, e o seu cavalo Negro, por isso o título do livro “*A Saga do Cavalo Indomado*”.

Além de ser envolvente e possuir uma trama que instiga o leitor, *A Saga do Cavalo Indomado* surpreende ao utilizar uma maneira criativa no modo de contar os fatos, através da alternância de narradores.

Ronaldo Menegaz, pesquisador da PUC-RJ, no prefácio da obra na edição de 2001, pela Expressão e Cultura, revela que:

Frequentemente a narração é substituída pelo emprego da técnica da representação dramatizada: a cena se fixa, o descritivo assume a função da ru-

brica teatral e se instala no diálogo. E ligando *A Saga do Cavalo Indomado* às outras histórias do mesmo ciclo anteriormente publicadas (...) ocorrem notícias prévias, apresentação de personagens, narrativas ulteriores de eventos registrados naquelas histórias. (BARROSO, 2001, p. 13)

Essa categoria narrativa em que, a cada momento, um personagem relata o seu ponto de vista é citado por Ligia Chiappini Moraes Leite (1985) em seu livro *O Foco Narrativo (ou A Polêmica em Torno da Ilusão)*, ao falar das tipologias de narrador estudadas por Norman Friedman (1967), dentre elas a nomeada *câmera* que possibilita aos personagens a exposição de seus respectivos ângulos a respeito de determinada questão e/ou problemática do enredo.

Ainda no prefácio, Menegaz diz que “a alternância dos discursos inclui às vezes o confronto entre o narrador onisciente e os personagens, instados a revelarem o que desejariam talvez calar ou esconder” (2001, p. 12). Esse emaranhado discursivo permite ao leitor uma participação na obra, visto que possibilita a transformação de seus posicionamentos diante de tantos “prismas” apresentados.

Partindo desse pressuposto, esse trabalho visa a analisar a enunciação, assim como o *ethos* presente nas falas dos personagens, já que várias vozes emanam no enredo, sobre os diversos fatos ocorridos, e principalmente, no que diz respeito, às atitudes de dominação de Chico das Lavras e da “rebelião” de sua filha Maria Olegária. A respeito das análises e /ou interpretações, Bakhtin (1997) diz que é a língua que proporciona esta variedade e multiplicidade de sentidos, tanto a oral quanto a escrita.

Toda fala/enunciação é carregada de particularidades de quem pronuncia, e muitas vezes, tal enunciação aponta um valor ideológico. Sobre essa colocação, Orlandi complementa: “Todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) em uma posição ideológica, configurando uma região particular no interdiscurso, na memória do dizer”. (1996, p. 100)

Dessa forma, o discurso de Chico das Lavras é o aspecto principal a ser verificado, já que tal personagem transparece características de um homem dominador e machista. A partir desses traços característicos de Chico das Lavras e o modo como tais traços repercutem no discurso, Possenti afirma que:

O discurso é entendido como um tipo de sentido, uma posição, uma ideologia, que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com recursos de expressão da língua. É pela exploração de certas caracte-

terísticas da língua que a discursividade se materializa. Ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específica. (POSSENTI, 2009, p. 16)

Desta maneira, a personalidade revelada na enunciação é chamada de *ethos*. Este termo vem da *Retórica* de Aristóteles e era utilizado como meio de convencimento do indivíduo, conforme Maingueneau aponta: “A prova pelo *ethos* consiste em causar uma boa impressão por meio do modo como se constrói o discurso, em dar de si uma imagem capaz de convencer o auditório ao ganhar sua confiança” (2009, p. 267). Entretanto, a noção de *ethos* já ultrapassou este aspecto persuasivo, inserindo-se no mundo das disciplinas discursivas e assumindo também um papel não só na oralidade, como em discursos escritos.

As características enunciadas nos textos constroem um fiador (a figura criada pelo leitor), porém não só os aspectos físicos, mas também os psicológicos. É o que Maingueneau (2006, p. 60) chama de *corporalidade* e *caráter*, respectivamente. Estes conceitos são inseparáveis e reúnem desde o modo de vestir, de se portar no meio social até os traços mais implícitos. A seguir, segue a fala do narrador onisciente, caracterizando Chico das Lavras:

Era um homem imenso (...) sua espessa barba negra parecia uma sombra ou projeção das grandes abas do chapéu de feltro negro (...) as enormes esporas de prata que apenas coçavam a barriga da grande mula de orelhas bambeantes. (BARROSO, 2001, p.40)

Seu posicionamento e suas atitudes também são alvos do discurso de alguns personagens. O seguinte trecho demonstra o mandonismo de Chico das Lavras, também chamado de Chico das Bestas:

Ao falar com aquela voz grave que parece vir do meio do peito, sem passar pela garganta, ele como que deu um veredicto, pronunciou uma sentença, solucionando um problema que não estava na cabeça de ninguém senão na própria. (BARROSO, 2001, p. 33)

O próprio personagem, por meio de suas falas, apresenta-se com certo ar de superioridade, não só como homem, mas também figura paterna, especialmente ao se referir à Maria Olegária, como pode ser verificado em: “Aquela menina me saiu uma verdadeira raspa-do-tacho: nasceu desconhecendo como se deve respeitar pai...eu devo tudo, eu posso tudo. Eu sou o pai. E ninguém aqui tem o direito a dizer não pros meus resolvidos” (BARROSO, 2001, p. 36) e no seguinte discurso: “Aqui ninguém tem que me pedir conta de nada” (p. 145).

O autoritarismo de Chico das Lavras também se mostra presente com os escravos que trabalhavam na sua fazenda. Ao se referir aos castigos aos quais os escravos eram submetidos por ordem de Chico das Lavras, o narrador ironiza: “Chico das Lavras começava a distribuir justiça, como um deus consciente de sua grandeza, onipotência e infalibilidade” (2001, p. 127).

Contudo, explicitar as características do fundador de Parada de Deua não é suficiente para que o *ethos* fique claro. Maingueneau explica que para haver a *incorporação*, ou seja, a ação do *ethos* sobre o coenunciador, é preciso que a enunciação leve este a conferir a “personalidade” ao *fiador*, além de incorporar e assimilar um conjunto de esquemas que irão definir o sujeito. Assim, ele define a *incorporação* também como o objeto de um investimento pelo imaginário. (2011, p. 99)

Ao esclarecer tais noções, volta-se ao questionamento que deflagrou a pesquisa. É necessário olhar cuidadosamente para os discursos e tentar incorporá-los de modo a verificar o *ethos* machista do personagem Chico das Lavras.

Bourdieu (2010, p. 39) revela que a dominação masculina está coberta por uma violência simbólica, a qual envolve o sexo feminino num cerco invisível, enquanto os homens assumem os papéis centrais. Este tipo de violência fere e subordina a mulher tanto quanto a violência física; e no caso da obra aqui analisada, essa violência pode ser visualizada a partir da autoridade de Chico das Lavras, cujas decisões deveriam ser aceitas sem questionamentos, o que não acontecia por parte de sua filha Olegária:

Já passei horas e horas tentando conhecer esse homem, que é o autor dos meus dias (...) só consigo levantar um monte de incoerências na personalidade dele. Nós somos ensinados a aceitar a autoridade de um pai cegamente. Sem refletir. É como se fosse um deus. (BARROSO, 2001, p. 167)

Ainda é destacado por Bourdieu (2010) que a dominação masculina se encontra investida até mesmo nas posturas de homens e mulheres, ou seja, de como cada um deve se portar fisicamente - o homem deve sempre erguer-se, levantar-se; já o sexo feminino é submetido a curvar-se, abaixar-se: “A gente que somos filha mulher nunca sentamos do lado do pai: mas Zé Inácio sempre sentou, porque é filho homem”. (BARROSO, 2001, p. 31)

É importante ressaltar que Chico das Lavras, apesar de um homem devoto ao Cristo Rei, também tinha, além de sua esposa, várias

amantes, o que para sua filha era uma grande contradição. Como forma de se penitenciar pelos seus pecados, o ex-tropeiro arrastava pelas ruas de Parada de Deus uma cruz, deixando explícito para o povo a sua profunda devoção e respeito ao padroeiro da cidade, como forma de agregar a admiração da população: "(...) sempre que ele saía naquelas caminhadas de penitência era como se se despregasse deste mundo e passasse para um outro do qual ele próprio não tinha consciência do que fosse" (BARROSO, 2001, p. 85). Desse modo, percebe-se que Chico das Lavras procura manter sua credibilidade e autoridade diante do povo, apesar de suas evidentes falhas.

Além de buscar ser constantemente respeitado, ou melhor, obedecido pelos moradores de Parada de Deus, Chico das Lavras também demonstra em suas atitudes, representadas nas falas de muitos personagens da trama, um receio de que suas filhas possam sentir o prazer de uma relação entre um homem e uma mulher, como se o mesmo fosse ferido e desrespeitado como homem e pai, caso isso ocorresse:

A promessa que Chico das Lavras fizera ao Cristo Rei, mais do que o desejo de vê-las noivas do Senhor, correspondia a uma espécie de pavor que se apoderava dele quando imaginava que uma de suas filhas teria que submeter, na cama, se viesse a se casar (...) quando siá Dina, sua mulher, dera à luz a primeira menina, ao saber que se tratava de uma menina, ele não conseguiu afastar a ideia de que sua filha ia crescer e quando ficasse moça, como ocorresse com a mãe, ia ter que abrir as pernas para um homem que mal vira em sua vida e que teria que suportar, passivamente, que o membro do marido violasse suas intimidades quantas vezes quisesse, pois aquele era um privilégio masculino. (BARROSO, 2001, p. 98)

Nesse trecho, percebe-se o prazer sexual representado pela virilidade como algo recorrente e presente somente no homem, o que é um outro quesito importante para se manter a dominação masculina. Bourdieu garante que:

ser homem já implica um dever-ser (...) como a honra, a virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de "verdadeiros homens". (2010, p. 65)

Ser reconhecido e respeitado como homem viril, poderoso e dominador é o que alinhava toda a visão machista.

Seu pensamento e comportamento evidenciam-se tão machistas que, em relação a sua esposa, por exemplo, Chico das Lavras apresenta sim uma sexualidade, porém é uma virilidade velada. Como se sua esposa não pudesse usufruir, tal como suas amantes, do que lhe era de direito

como mulher, conforme é mostrado em: “No seu casamento com siá Dina mantinha um respeito tão grande entre ele e a mulher que as relações sexuais entre os dois só eram realizadas através de uma colcha com um orifício no meio”. (2001, p. 63)

É importante ressaltar que, como foi mencionado, Maria Olegária fugiu para que não fosse obrigada a ser freira. No próprio texto, é dito que não se sabe ao certo se houve um encontro entre pai e filha antes da fuga desta, surgindo várias suposições por parte dos personagens. Todavia, o narrador nos oferece uma preciosa revelação: “Chico das Lavras sabia que a filha ia embora pois ela era mulher bastante para dizer a verdade para ele (...) Se Chico das Lavras não alcançou o casal foi porque não quis”. (2001, p. 280-281)

Isso demonstra que, na verdade, Chico das Lavras já imaginava, a partir do temperamento forte da filha, que Olegária fugiria, reconhecendo que esta “dispensava rédeas” (p. 51) e buscava, na sua liberdade, a “sensação de vida que palpitava nas suas mãos” (p. 41).

4. Considerações finais

Ao longo das análises feitas, fica evidente o temperamento e o posicionamento machistas do personagem Chico das Lavras. Seu poder e autoritarismo são frequentes não somente nas suas falas/seus discursos, mas também nas suas atitudes tanto em relação às mulheres quanto em relação à população, em geral, de Parada de Deus.

O *ethos* machista, ponto central dessa pesquisa, é comprovado em grande parte da obra, especialmente na relação entre o pai e a filha Olegária, personagem avessa às atitudes de sua representação paterna e – por que não dizer – paradoxalmente, com características similares ao pai, o que provoca neste, ao mesmo tempo, ira por ser enfrentado pela própria filha, mas também de conformidade de que o destino dela seria mesmo diferente das demais mulheres daquela cidade.

A dominação de Chico das Lavras era, concomitantemente, uma subordinação ao meio, como meio de se afirmar e de ser reconhecido como homem de poder e de respeito. O que ocorre também em relação à mulher: o medo de que a mulher desponte de alguma forma é tão avassalador, que a única forma de impedir é a dominação masculina, uma espécie de escudo do próprio personagem. Essa conclusão atesta o que Bourdieu afirma:

A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo. (2010, p. 67)

Nesse sentido, os questionamentos aqui expostos parecem estar elucidados, a partir das enunciações aqui descritas. Isso não impede que futuras investigações sejam realizadas a fim de esclarecer outros discursos, contribuindo assim para uma discussão produtiva sobre a obra barroiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROSO, Maria Alice. *Um nome para matar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad.: Maria Helena Kühner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas*, São Paulo, vol. 3, p. 81-85, 1980.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1993.

GUTMANN, Matthew. O machismo. *Antropolítica*, Niterói, n. 34, p. 95-120, 1. sem. 2013.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo (ou a polêmica em orno da ilusão)*. São Paulo: Ática, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad.: Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. *Discurso literário*. Trad.: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, Em Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PINTO, Milton José. *Comunicação e discurso: introdução à análise do discurso*. São Paulo: Hackers, 1999.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola, 2009.

A TEORIA DE HAYDEN WHITE E A LÍNGUA PORTUGUESA

Marcelo Augusto Parrillo Rizzo (UFG)
marceloaprizzo@gmail.com

RESUMO

Para o teórico e crítico Hayden White, os historiadores ordenam seus dados de forma poética para que suas narrativas possam ser compreendidas pelos leitores. Esta ordenação se dá por meio de tropos que são estruturas linguísticas as quais o autor, consciente ou inconscientemente, está preso. Partindo da ideia de que Hayden White construiu sua teoria sobre uma base teórica de linguagem anglo-saxônica e europeia, este trabalho pretende investigar se a estrutura linguística portuguesa se compatibiliza com os tropos identificados por White como estrutura da escrita literária e histórica. Desta maneira, investigamos a composição tropológica da linguagem portuguesa a partir de obras literárias brasileiras para compará-las aos escritos históricos do nosso país.

Palavras-chave:

Hayden White. Estrutura linguística portuguesa. Escrita literária. Escrita histórica.

I.

Hayden White é um teórico da história que acredita que status epistemológico das explicações históricas foi por muito tempo estudado sem se atentar para o fato de que a narrativa histórica é um artefato verbal que pretende ser um modelo de estruturas e processos que ocorreram no passado e que são ficções verbais cujos conteúdos são tanto inventados quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com seus correspondentes nas ciências. (RIZZO, 2006, p. 57)

Assim, o teórico americano defende que no século XIX ocorreu a imposição do empirismo como única via de acesso à verdade para a disciplina histórica, criando um abismo entre História e Literatura. Esta distinção resultou na repressão do aparato conceitual e na remissão do momento poético da escrita histórica no interior do discurso. Esta cientificação da história ocorreu em uma época em que conflitos entre representantes políticos carregavam uma filosofia da história como estrutura para suas ações. Neste período, tornou-se bom senso constituir uma disciplina histórica específica que tinha como propósito a objetividade determinando os fatos da história (RIZZO, 2006, p. 53). Neste sentido, ele defende que para a história se manter atualizada epistemologicamente, é necessá-

rio escapar da disciplinarização da História. A história estaria desatualizada pois continua trabalhando com uma mistura de ciência e arte do século XIX. O tratamento dos dados sem perceber a subjetividade e a narrativa em base cronológica são exemplos disto. Para White, os historiadores devem restabelecer a dignidade dos estudos históricos harmonizando-se com a comunidade intelectual como um todo e participando da libertação do presente do “fardo da história”. Para isso, o historiador deve incorporar as novas concepções de ciência e arte, pois, enquanto essas se desenvolveram desde o século XIX quando tiveram relações próximas com a história. (RIZZO, 2006, p. 53)

Esta incorporação transformaria a história em arte interpretativa ao invés de uma ciência explicativa, utilizando de novas metáforas interpretativas ao invés de novas explicações causais. Essa transformação permitiria o historiador a enxergar o presente aberto às possibilidades de ação sem a completude que a explicação causal exige. (RIZZO, 2006, p. 54)

A grande novidade deste trabalho está em seu tratamento estruturalista, caracterizado pelo deslocamento do significado do nível da referencialidade para um nível de significação secundária, neste caso, as estruturas profundas do discurso histórico. Esta concepção parte das influências da crítica literária baseadas no formalismo russo e o círculo linguístico de Praga, a nova crítica americana representada principalmente por Kenneth Burke e Northrop Frye e o que ficou conhecido como estruturalismo científico de Lévi-Strauss. (RIZZO, 2006, p. 56)

Nesta concepção estruturalista, todos trabalhos históricos possuem um elemento “meta-histórico”, os tropos. Este elemento funciona como uma estrutura geralmente poética que relaciona os dados do passado e conceitos teóricos a fim de formar uma história coerente. (RIZZO, 2006, p. 57)

Através dos tropos, White acredita poder classificar os discursos históricos em relação a eles e não mais devido aos seus conteúdos. Como explica Rizzo:

Através dos tropos, White acredita poder classificar os discursos históricos em relação a eles e não mais devido aos seus conteúdos. Isto significa, segundo White, que existe uma estrutura pré-crítica que permite a caracterização do passado em diferentes tipos de discurso figurado. Combinando seus diversos tipos de explicação e preparando o discurso do historiador para uma apreensão consciente do leitor, ou seja, os tropos funcionam como elementos na interpretação do passado pelo historiador e noções gerais das formas que as si-

tuações humanas significativas devem assumir em virtude de sua participação nos processos específicos da criação de sentido que o identificam como membro de uma dotação cultural e não de outra. O tropo torna familiar a explicação histórica ao leitor no momento que sugere uma relação de similitude entre a explicação e as formas de estória que ele normalmente utiliza para conferir significado aos acontecimentos de sua vida. Como White a descreve, a narrativa histórica é não só uma *reprodução* dos acontecimentos nela relatados, mas também um *complexo de símbolos* que nos fornece direções para encontrar um *ícone* da estrutura desses acontecimentos em nossa tradição literária.

Baseando em Kenneth Burke, White utiliza o que ele chama de quádrupla concepção dos tropos que é composto pela metáfora (onde os fenômenos são caracterizados através de suas semelhanças ou diferenças), a metonímia (um fenômeno é tomado como representativo pelo todo), a sinédoque (o fenômeno simboliza alguma qualidade inerente ao todo) e a ironia (que caracteriza os fenômenos através da negação no nível figurado do que é afirmado positivamente no nível literal). (RIZZO, 2006)

Não existe diferenciação ontológica entre literatura e história porque todas as narrações referentes ao passado, sejam filosofias da história ou a história propriamente dita, possuem um tropo que prefigura a maneira como o escritor irá relacionar a sua elaboração de enredo, seu modo de argumentação e seu modo de implicação ideológica. (RIZZO, 2006, p. 57)

Como White nota:

Toda história possui uma filosofia da história implícita, a diferença desta com aquela é que a última explicita os seus propósitos. Estes modos de explicação que interpretam os fatos só são possíveis através da organização do campo histórico em um território povoado por figuras discerníveis efetuada pelos tropos. O problema do historiador é construir um protocolo linguístico preenchido com dimensões léxicas, gramaticais, sintáticas e semânticas, por meio do qual irá caracterizar o campo, e os elementos nele contidos, nos seus próprios termos (e não nos termos em que vêm rotulados nos documentos) e assim prepará-los para a explicação e representação que posteriormente oferecerá deles em sua narrativa. Isto significa que no nível tropológico se constituem os conceitos que serão empregados na constituição dos objetos e como eles podem ser relacionados. (WHITE, 2005, p. 26)

II.

É só a partir de Sílvio Romero que a tradição de se tratar autores portugueses separadamente dos brasileiros se consolida, sendo organizadas histórias literárias e compêndios para o ensino de literatura nos quais os autores portugueses e brasileiros são estudados de maneira distinta de modo a criar uma espécie de tradição (PACHECO, 2009, p. 5). Para o

autor obras em língua portuguesa de escritores nascidos no Brasil ou que viveram longamente em território nacional serão tratadas como brasileiras separando-se do cânone literário português.

Desta maneira, não há como fazer uma ligação entre literatura brasileira e historiografia nacional se não temos ainda a distinção na própria produção literária.

Interpretado desta maneira, ao tratar da relação entre a língua portuguesa e a produção historiográfica brasileira no século XIX, teríamos que nos reportar a uma produção estilística simplesmente portuguesa. Mas não se pode negar prenúncios "brasílicos" mesmo em escritos dos séculos anteriores (ALMEIDA, 2000, p. 5) e verifica-se por todo o século XIX um sentimento antilusitano, que rejeitava não só a cultura e a literatura portuguesas, mas também a própria língua. A escolha do indianismo como tema-símbolo do Brasil deve-se ao fato de os escritores esforçarem-se para produzir uma literatura que diferísse o mais possível da portuguesa. (COUTINHO, 1967, p. 89-90)

Dessa forma, Ferdinand Denis, ao comentar a produção literária brasileira, apontou uma importação de formas estrangeiras na narrativa nacional, mas notou também a aclimação através do nativismo que se caracterizava na escrita nacional. (ALMEIDA, 2000, p. 3)

Seguimos França quando observa que:

A manutenção de qualquer tradição literária mapeada no Brasil até o século XIX denunciaria raízes europeias, por outro, a adoção de uma nova tradição muito possivelmente se mostraria igualmente como manutenção de produtos transplantados. Portanto, ainda que permanecendo formalmente filiada às formas europeias, como sugere Afrânio Coutinho ou Aderaldo Castello, a literatura brasileira para resolver seu problema da originalidade e nacionalidade lançou mão de se definir não por aspectos culturais e formais, mas a partir de prerrogativas e valores intrinsecamente relacionados à sua paisagem, tratada exoticamente. (FRANÇA, 2014, p. 2)

As lendas indígenas e a cor local brasileiras deveriam ser os elementos que enriqueceriam a narrativa literária brasileira pois, deveriam ter consciência de que toda e qualquer contribuição que fizessem seria incapaz de estabelecer uma ruptura com a cultura que a precedeu e a originou, a portuguesa. A literatura brasileira, apesar de livre para construir sua nacionalidade, não deveria perder de vista que por usar a língua de Portugal estaria incondicionalmente atrelada à literatura portuguesa. (FRANÇA, 2014, p. 3)

França resume a situação:

A proposta garrettiana naquele momento não era de todo absurda. Se a distinção das nacionalidades literárias resultaria de diferenças fundamentais entre os dois países (diferenças geográficas, étnicas, históricas e de costumes), a relação de dependência se respaldaria na literatura brasileira não possuir outro patrimônio e esteio se não o português. Aqui reside uma ironia ou paradoxo: paisagens e temas árcades europeus não seriam compatíveis com a literatura nacional brasileira, mas a língua, as normas para utilizá-la, a estética e o patrimônio literário português, expresso em Camões ou Filinto Elísio, sim; estes deveriam permanecer como guia irrecusável para o percurso da literatura brasileira. O problema central que persistiu ao longo do século XIX residia num ponto específico: diante da ausência de uma tradição literária, se supôs que restaria à literatura brasileira a adoção da cor local como motivo poético nacionalizante e, principalmente, diferenciador. (FRANÇA, 2014, p. 4)

Percebemos que não há uma reinvenção tropológicas nos primórdios da literatura brasileira identificada como tal. O que a diferenciaria nestes primeiros momentos é o seu teor nacionalista com temática de “cor local”.

III.

O que procuraremos analisar são diferentes formas literárias brasileiras no século XIX comparando-as com o estudo historiográfico nacional e perceber como se encaixam dentro da ideia tropológica de Hayden White. Se os historiadores se utilizam de formas narrativas as quais conhecem, qual seria a relação da historiografia e literatura brasileira?

Partindo da fundação no IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em 1838 como início de uma historiografia que tinha como objetivo a produção de uma história brasileira sem “desvios e distorções” (PASCHOAL, 2013, p. 2) pois recentemente liberto de Portugal havia certa urgência da construção de um caráter nacional a partir dos próprios brasileiros. Assim, se antes dos oitocentos havia alguma identidade brasileira, era somente de forma tímida e embrionária, e mesmo assim era difícil separá-la de sua vinculação lusitana. (KHALED, 2010, p. 23)

O que podemos perceber na historiografia brasileira deste período é a tradição oitocentista de como fazer história, cujas maiores referências foram Leopold Von Ranke e o pensamento positivista de Augusto Comte.

Assim, antes de se remeter à estrutura das narrativas que compunham a literatura brasileira, a historiografia nacional se inspirava no mo-

delo europeu de se fazer história, não só no cientificismo epistemológico, mas no próprio estilo narrativo. Como diz Reis em relação ao historiador brasileiro oitocentista Varnhagen: “Tanto quanto Ranke, Varnhagen é um historiador típico do século XIX”. (REIS, 2000, p. 24)

Assim, tanto a narrativa de Varnhagen como a de Ranke procura coincidir com o vivido através de uma narração que se procura retratar o tempo como realmente passou.

White cunha o conceito de “realismo doutrinal” para esta concepção de Ranke porque este tomou o realismo como um ponto de vista que não foi derivado de nenhum preconceito específico sobre a natureza do mundo e seus processos. (RIZZO, 2006, p. 61)

Este “realismo doutrinal” surgiu pela necessidade da história, no momento de sua constituição como disciplina autônoma no século XIX, de estabelecer objetivos, métodos e objetos próprios partindo da convicção de que afastara os elementos “intrusos” das ciências, da filosofia e da arte como forma de se legitimar. A história deveria partir de um ponto que não incorporasse o idealismo da filosofia, o positivismo da ciência e o romantismo da arte, e isso, na visão de White, posicionou a disciplina histórica da primeira metade do século XIX em um esquema pré-newtoniano, pré-hegeliano e aristotélico. (RIZZO, 2006, p. 61)

Esse realismo narrativo viria da adesão da historiografia portuguesa a Ranke que acabou por influenciar Varnhagen (BENTIVOGLIO, 2010, p. 179). Assim concordamos com Bentivoglio de que a recurso classificatório não se faz sem dificuldades, haja vista a existência de determinadas escritas da história que se inspiram em outros modelos. (BENTIVOGLIO, 2010, p. 179)

Entendemos como difícil a tarefa de isolar características próprias da construção narrativa na literatura brasileira e identificá-las na produção historiográfica nacional. Isso porque, apesar da busca da construção de uma identidade nacional, a historiografia brasileira se baseará em critérios europeus de construção narrativa sobre o passado. Este início de investigação sobre esta relação pôde perceber que historiadores como Varnhagen e Capistrano de Abreu buscam a cientificidade de sua narrativa não a partir do conteúdo e metodologia como também a forma da escrita. As concepções do “realismo histórico”, baseado na observação dos fatos, apurados em fontes autênticas e fidedignas e na preocupação de narrar “o que realmente aconteceu”. (OLIVEIRA, 2009, p. 90)

Se Souza aponta para o movimento de independência do Brasil, em 1822, como determinante para o divórcio entre as literaturas portu-

guesa e a brasileira (SOUZA, 2007, p. 49), vemos que a historiografia não será composta desta divisão. Mais do que influenciada por um tropo narrativo português, a influência portuguesa no escrever sobre o passado funciona como uma corrente por onde são transmitidos os exemplos historiográficos que fazem sucesso no mundo europeu.

Neste sentido, entendemos que apesar de coincidirem em diversos momentos no sentido ideológico e temático, não podemos, a princípio, concluir que houve uma influência no sentido tropológico da literatura brasileira na historiografia nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Cláudio José de. *O papel da crítica na formação da estética literária brasileira do século XIX*. Londrina: UEL, 2000.

BENTIVOGLIO, Julio. Entre a história e o cânone: a ciência histórica oitocentista e seus textos fundadores. In: MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTINHO, Afrânio. *A tradição afortunada*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968.

FRANÇA, Eduardo Melo. Atendendo a uma demanda externa: o problema da tradição, da identidade e da cor local como suposta solução para a construção da literatura brasileira no século XIX. *Acta Scientiarum*. Maringá, vol. 36, n. 3, p. 251-261, jul./set.2014.

KHALED JUNIOR, Salah H. *Horizontes identitários: a construção da narrativa nacional brasileira pela historiografia do século XIX*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. A anotação e a escrita: sobre a história em capítulos de João Capistrano de Abreu. *História da Historiografia*. Ouro Preto: Edufop, n. 2, 2009.

PACHECO, Mirela Magnani. Ecos da crítica oitocentista na historiografia da literatura brasileira: o parnaso lusitano e a invenção do arcadismo no Brasil. *Anais do Seminário Nacional Literatura e Cultura*, vol. 1, 2009.

PASCHOAL, Maíra Guimarães. Por uma história geral e filosófica do Brasil: o IHGB nos limites da modernidade europeia. *Anais do XXVII*

Simpósio Nacional de História. Natal, 2013.

REIS, J. C. Anos 1850: Varnhagen: o elogio da colonização portuguesa. In: _____. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.

WHITE, Hayden: *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. Trad.: José Laurênio de Melo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

**A TRADIÇÃO DO POÉTICO
COMO RESGATE DA TRADIÇÃO ORAL
NA OBRA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA**

Ana Maria Rocha Soares (UESB)

anamarialiterata@yahoo.com.br

Márcio Roberto Soares Dias (UESB)

marciocano@dch.ufla.br

RESUMO

Visa-se a discutir como a obra de João Guimarães Rosa consegue ser um instrumento de resgate e de valorização da língua oral. Partindo da perspectiva de que a oralidade – desde mais precisamente o século o XVI – sempre fora descartada e/ou marginalizada por uma política de prestígio ou mesmo pela produção acadêmica, a obra de Rosa desponta como uma amostra de que a língua só se justifica enquanto discurso efetivo; enquanto prática inserida num dado contexto social ou mesmo numa dada circunstância. Nesse sentido, o autor faz uso de procedimentos reconhecidos por uma tradição acadêmica como mecanismo de evidenciar (ou validar) outra tradição: a língua oral. Mais precisamente neste artigo, adotam-se alguns contos das obras *Primeiras Estórias* e *Tutameia*, do aludido autor, como forma de elucidar como G. Rosa, mediante recursos tipicamente poéticos (tradição literária), consegue fazer da tradição oral uma modalidade linguística que merece ser reconhecida e, por conseguinte, digna de se ver representada pela tradição acadêmica. O escritor mineiro busca, dessa maneira, através de uma tradição, resgatar outra tradição: a oralidade. Assim, a obra de Rosa disponibiliza para a língua oral um espaço efetivo e, portanto, representativo na produção ficcional brasileira.

Palavras-chave: Tradição poética. Tradição oral. Guimarães Rosa.

O caráter inventivo da linguagem, bem como a recorrente associação insólita de elementos (linguísticos, culturais) são atributos correntemente apontados pela crítica atribuída à obra de João Guimarães Rosa. Por essa habilidade de fundir elementos pertinentes tanto ao mundo rural quanto ao urbano, por associar, com mestria, a cultura letrada ao popular e ao oral, o crítico uruguaiano Ángel Rama considera o escritor mineiro um “transculturador”, ou seja, aquele cuja obra consegue transitar entre o moderno e o arcaico, entre o urbano e o rural e, dessa fusão, resultar em algo inusitado. E é especialmente esse processo que garante a singularidade da obra do autor.

Assim, na obra rosiana, inovação e tradição caminham juntas. Rosa, ao mesmo tempo em que não contraria a produção ficcional vigente – quando da adoção de uma temática pretensamente moderna, de cunho

nacionalista/regionalista – consegue incorporar elementos culturais (especialmente linguísticos) aparentemente contrastantes, como o culto e o erudito associados ao popular e ao oral.

A despeito de tal aspecto da obra do autor em questão, Aguiar e Vasconcelos assim se posicionam:

(...) A mistura programática desses saberes faz da obra de Rosa um espaço permanente de negociação entre a modernidade urbana e acultura tradicional-oral das comunidades rurais, ou de articulação entre o espírito de vanguarda e o interesse no regional, o que, superando dualismos e dicotomias, resulta numa mescla de formas cultas e populares, arcaísmos e neologismos, regionalismos e estrangeirismos. (AGUIAR & VASCONCELOS, 2004, p. 90)

Desse modo, acompanhando a postura que a tradição literária toma para si, nesse momento específico de sua história, Guimarães Rosa entra em sintonia com o sintomático regionalismo de então e – também na perspectiva nacionalista – elege a língua como elemento constitutivo de uma nacionalidade (consoante discussão empreendida anteriormente) e a configura como marca de uma produção ficcional que, não somente responde a uma circunstância social específica, como também – quando ao assumir uma postura conservadora – surpreende e contraria uma política cultural dominante.

Convém, aqui, discutir de que maneira se dá essa tradição na obra do referido autor e em que medida ela consegue vislumbrar as contradições político-ideológicas em que se insere tal produção. Cumpre-nos, nesse momento, discutir como a obra de Guimarães Rosa, na perspectiva de dar conta das circunstâncias prementes de uma realidade contemporânea, consegue fazer uso da tradição como mecanismo de tornar evidentes os valores, a cultura e as necessidades de um povo em um momento específico. E, com o fito patentear tal discussão, pretendemos elencar, aqui, passagens (trechos) extraídas da obra do autor, mais precisamente de alguns contos das obras *Primeiras Estórias* e *Tutameia (Terceiras Estórias)*.

O reportar à tradição constitui, na obra rosiana, sobretudo uma tentativa de resposta às circunstâncias socioculturais que se apresentam, muitas vezes, em dissonância com as transformações e exigências de um mundo (realidade) que se quer moderno. O rural e o arcaico, o popular e o prosaico, e – em termos linguísticos – o oral e o regional, por exemplo, constituem elementos de uma realidade que contrasta com aquela reconhecida oficialmente. Os valores, a cultura de um povo interiorano (sertanejo) apresenta-se como elementos marginalizados pela cultura domi-

nante. Constitui um mundo que, conquanto num mesmo espaço (nação), não é visto como digno de usufruir das inovações advindas do mundo (realidade) dito moderno, “civilizado”.

Daí o trabalho do autor em conjugar o imperativo de uma sociedade que se identifica como moderna com aquela cuja tradição persiste, embora longínqua (marginalizada). Daí o reportar também a uma tradição que configura valores reconhecidos socialmente (de prestígio) para, paradoxalmente, garantir aquela tradição que não se vê reconhecida (descartada).

Em entrevista concedida a críticos como Gumbrecht, Lawrence, Costa Lima e Marília Librandi, Rosenfield aponta tal aspecto como pertinente à obra rosiana:

Com isso, Rosa mantinha distância dos entusiasmos exagerados em relação às vanguardas europeias. Há, portanto, “rejeições” mais tênues, resistências, eu diria, contra certos pendores e movimento que estavam alterando os rumos da arte no Brasil e no estrangeiro. Rosa resistiu, por exemplo, à rapidez da absorção do modernismo e às inovações “radicais” das vanguardas. Ele refletiu mais que outros autores brasileiros sobre o problema da tradição e tentou, com grande sinceridade, conciliar as visões e técnicas modernas com os dados do patrimônio cultural brasileiro. (*FLOEMA*, ano II, n. 3).

O que se observa, nesse processo, é que essa tradição na obra do nosso escritor não se restringe àquela circunscrita por recursos estilísticos ou retóricos (da tradição acadêmica) – como comumente se supõe quando do trato com a linguagem literária –, mas, sobretudo, é representada também (e especialmente) por aquela que vulgarmente – ou numa visão simplista – se concebe como não pertinente a uma obra dita literária. Neste segundo aspecto, a escolha do escritor recai especialmente sobre a linguagem oral.

A oralidade, na obra do autor, entra como instrumento duplamente enfático: enquanto resquíio de uma tradição que, conquanto persistente, se vê descartada (ou marginalizada) por uma tradição de prestígio; bem com essa oralidade é enfatizada, sobretudo, na medida em que consegue ser um traço representativo da identidade de um povo de uma região ou nação específica.

Assim, se se considerar que “cultura” e “literatura” são “duas coisas que podem existir no mais remoto socavão do meio rural, ou em tribos indígenas, ou em vilarejos africanos” (TAVARES, 2005, p. 104), pode-se dizer que Rosa soube, como ninguém, conciliar esses dois aspectos de tradições aparentemente tão distintas. O autor busca com a tradi-

ção (de prestígio) garantir um lugar para a oralidade, seja ele em de uma tradição acadêmica (literária), seja em sistema político-ideológico que sempre outorgara para a língua oral uma condição marginalizada. Ainda atrelado a uma realidade presente, observa-se a preocupação do autor em inserir nesse contexto político dominante um elemento que, conquanto tradição, até o momento não foi tido como merecedor de fazer parte daquilo que é oficialmente aceito, ou nunca foi digno de – quando da pretensa busca da nacionalidade – ser considerado representativo do repertório cultural de uma nação.

Considerando a língua na perspectiva de Bakhtin (2004) de ser a palavra um ente neutro, mas que se consubstancia em signo mediante a interação social; de o signo se materializar de um conteúdo ideológico, sendo, dessa maneira, resultante do contexto sociocultural em que se insere, este estudo aborda a obra de Guimarães Rosa enquanto instrumento que se coloca como resposta a uma dada circunstância, sobretudo quando do trato do uso efetivo da língua e da funcionalidade desta dentro de um contexto do qual ela é oriunda. Desse modo, considera-se que “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. (BAKHTIN, 2004, p. 106).

Bakhtin considera que a realidade da palavra é determinada por uma função ideológica:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2004, p. 36)

Ainda na mesma perspectiva, os estudos de Baccega (2007) são de grande pertinência para o que aqui se propõe. A estudiosa assim salienta:

Também o discurso literário. Alimenta-se dos outros discursos literários daquela sociedade. E também dos discursos históricos e de outros discursos, já que todos se utilizam da matéria-prima *palavra*, cuja verdadeira substância é o fenômeno social da interação verbal. (BACCEGA, 2007, p. 88)

Mais adiante a autora conclui: “É só na história que o homem *existe* e a literatura nada mais é que o discurso da existência humana, das suas várias possibilidades. A história é o desdobramento no tempo dessas várias possibilidades”.

Desse modo, a ficção rosiana se configura como discurso que, não somente se constitui de uma orientação ideológica, como também reflete e questiona as condições em que os discursos (língua efetiva-fala) são produzidos. Do que dizer que a obra rosiana se apresenta como instrumento articulado a um contexto sociocultural, uma vez que o trabalho que o autor confere à linguagem parte da perspectiva de que a língua só se justifica enquanto uso efetivo, dadas as circunstâncias de enunciação. O que se dá no seio social.

Rosa vislumbra em sua produção um comprometimento com uma realidade linguística e cultural que identifica um povo e uma região específica. Prova disso é a preocupação do autor em retratar o vasto repertório linguístico constitutivo de uma mesma língua, assim como quando ao considerar os fatores socioculturais, políticos, econômicos e geográficos quando do trato de realidades linguísticas tão diversificadas.

Desse modo, na obra do autor a palavra se circunscreve do momento exato da enunciação: tanto da circunstância (locutor/receptor), quanto do espaço de referência da elocução. Daí a predileção pelo oral, pelo coloquial. A língua oral aí se manifesta com uma carga semântica que reporta à circunstância e ao lugar específicos da efetivação e potencialização da língua (fala).

Por outro lado, a evidência dessa fala (língua oral) se dá, na prosa do escritor mineiro, mediante procedimentos estilísticos e retóricos. Assim, Rosa não abre mão de recursos que, na perspectiva de uma tradição artística (literária), são considerados de grande expressão e capazes de conferir riqueza, estilo e originalidade ao discurso. Daí o trabalho de Guimarães Rosa em fundir o culto, o erudito, o arcaico e, especialmente, o poético ao oral. Pode-se dizer que é uma espécie de casamento entre aquilo que é convencionalmente consagrado com o que é vulgarmente considerado prosaico.

Não obstante, o culto e o poético se patenteiam, sobretudo, na medida em que evidenciam o oral, enquanto instrumentos que tornam válida a expressão de uma modalidade linguística que, do ponto de vista tradicional, subverte a modalidade normativa (de prestígio) ou mesmo é encarada como uma transgressão às convenções comumente adotadas pela produção ficcional em vigência.

Daí afirmar que, nesse processo, o autor se vale duplamente da tradição: seja quando do uso de recursos convencionalmente compartilhados por um grupo específico de letrados, seja quando da retomada a

uma tradição oral que tem sido marginalizada por um determinado grupo reconhecidamente de prestígio.

Para tal, torna-se necessário compreender o percurso da linguagem oral, bem sua intrínseca relação com o aparecimento da escrita. Discutir a tradição da oralidade remete-nos à Grécia Antiga, assim como à Idade Média. Nesse intento, os estudos de Rosalind Thomas fundamentam nossas discussões atinentes à tradição oral grega. Isso se faz necessário porque se tem, desde os séculos XV-XVII até hoje, toda uma tendência de se avaliar a língua escrita como modalidade superior à oralidade. Costuma-se elevar a primeira a um posto de superioridade e prestígio em detrimento da segunda. Tem-se a ideia tácita de que a escrita está associada a conhecimento, intelectualidade e, portanto, sofisticação. Enquanto que a segunda é vista como sinônimo de “não-letramento”, ausência de cultura; como se a adoção de uma implicasse necessariamente a anulação da outra. Por conseguinte, a perspectiva, aqui, é a de que “A cultura oral e a cultura escrita não são o contrário uma da outra, nem são adversárias: são parceiras, que se ajudam e se complementam”. (TAVARES, 2005, p. 99)

O livro da autora *Letramento e Oralidade na Grécia Antiga* (2005) fornece uma discussão bastante pertinente com relação a essa questão. A autora tece uma crítica à concepção simplista e equivocada de se conceber “oralidade” e “letramento” como habilidades antagônicas, como se ambas fossem incompatíveis e como práticas que se deram em tempos diferentes.

Na obra, a autora deixa tácita a ideia de que letramento não é sinônimo de progresso, desenvolvimento ou conhecimento por excelência – como comumente se supõe –, assim como de que ausência de letramento não implica carência ou falta de intelectualidade. E ela fundamenta tal premissa com exemplos bem ilustrativos da Grécia clássica: de atividades e produções que, embora da ausência da cultura escrita, requerem habilidades intelectuais. Reflexões, pensamentos e obras artísticas dos clássicos antigos e de que temos conhecimento são prova disso.

Segundo Thomas (2005), o termo “letramento” não está associado a uma distinção entre modalidade letrada e modalidade oral. Ela sustenta a premissa de que a adoção de uma não invalida a outra. Oralidade e letramento coexistiram na Grécia antiga, embora a modalidade primeira predominasse. Assim, a ideia de letramento abordada pela estudiosa contraria a concepção que se tem difundido desde o século XVI até a atuali-

dade, uma vez que ela considera “os muitos graus de habilidades e contextos, de leitura e escrita nas diversas épocas e espaços específicos”. (THOMAS, 2005, p. 12)

A presença da escrita remonta, mais precisamente, ao século VIII a. C., período em que o escrito passa a ser o registro da fala. Assim, segundo a autora, a escrita inicialmente se prestou à oralidade. Por conseguinte, há a coexistência de ambas as modalidades, contudo a primeira não invalida a segunda. Thomas (2005, p. 6) afirma: “Podemos ver que a presença da escrita não destrói necessariamente todos os elementos orais de uma sociedade e que a oralidade não impede uma atividade intelectual complexa”.

Quanto a esse aspecto, Thomas aponta Andersen ser o primeiro a enfatizar a utilização do escrito, na Grécia arcaica (séc. VI-VII), como um instrumento a serviço da palavra falada. Dentre as funções que a escrita representa nesse período, a estudiosa destaca: representar aquilo que se pretendia ser cantado ou dito; reforçar hábitos orais anteriores; preservar (e até exagerar) costumes mais antigos; servir também como aumento de poder representativo de um objeto (de memória). A autora ainda pondera:

A escrita arcaica também estava a serviço da palavra falada no sentido de que ela era muito frequentemente usada para representar a poesia ou para dar a objetos inanimados o “poder da fala”. (...) mas a palavra escrita perdura amplamente em outras esferas através do mundo antigo para reproduzir a palavra falada. (THOMAS, 2005, p. 102)

Outrossim, até mesmo a atividade poética, nesse momento, está associada à oralidade. Conforme Thomas, a partir do século V os textos literários passam a ser publicados com mais frequência na Grécia Antiga e eles eram, geralmente, destinados à leitura de voz alta. (THOMAS, 2005, p. 18-19)

Assim, letramento e oralidade são atividades que, conquanto de origens diferentes, não se distanciam a partir do momento da existência da segunda. Pode-se dizer que introdução da escrita não chega a interferir na funcionalidade do oral e, tampouco, a inserção da segunda na primeira chega a afetá-la negativamente (ou depreciá-la). Até porque a origem da própria poesia – que é considerada um gênero que requer uma atividade intelectual por excelência – remonta a uma tradição oral. Ademais, a arte da oratória, na Grécia clássica, era produzida sem escrita.

Prova significativa de que a oralidade não implica essa ausência

de atividade intelectual (ou letramento) pode ser evidenciada com a *A Ilíada* e *A Odisseia*, atribuídas ao poeta Homero. Tidas como referência de escrita, tais obras patenteiam a riqueza poética por excelência, ainda que originada do oral. Thomas (2005) situa a origem dessas produções num período em que a escrita era pouco usada ou mesmo inexistia. Do que dizer que “oral” não invalida o uso da atividade intelectual. Homero que o diga, afinal “Um poeta oral como Homero, compõe mentalmente sem escrever, bem como cantando sua poesia em voz alta diante de um público”. (THOMAS, p. 8)

Destarte, associar a ideia de oralidade à falta de intelectualidade é, conforme Thomas, uma atitude um tanto equivocada:

(...) A tendência a ver uma sociedade (ou um indivíduo) como letrada ou oral é simplificadora e equívoca. Os hábitos de se apoiar na comunicação oral (ou na oralidade) e na escrita não são mutuamente excludentes (mesmo considerando-se que a condição letrada e a iletrada o sejam). (...) A Atenas do século V não era uma “sociedade letrada”, mas também não era exatamente uma “sociedade oral”. (THOMAS, 2005, p. 5-6)

Assim dizer o quão sem fundamento consiste em atribuir juízo de valor sobre uma determinada modalidade (seja ela escrita ou oral), quando ao outorgar lugar de excelência a uma e delegar uma condição depreciativa a outra.

Ainda considerando esse histórico dos percursos da língua oral e sua relação com o uso da escrita, torna-nos pertinente reportar a um momento em que, segundo Zumthor (1993), a sociedade, embora predominantemente oral, também adota a prática da escrita.

Conforme Zumthor, a prática da escritura se dá de maneira mais substancial a partir do século XV, fato esse que evidencia que a sociedade da Idade Média, conquanto predominantemente oral, adota a prática da escritura. No entanto, conforme o estudioso, a grafia era usada como base da oralização, constituía uma prática que se prestava ao oral. A despeito dessa funcionalidade do escrito no Medievo, Zumthor assevera:

(...) o que deve ter favorecido a difusão da escritura é a relação estreita que ela mantinha com a voz: para cima, de fato, na medida em que a escrita servia para fixar mensagens inicialmente orais; contudo, mais radicalmente, para baixo, porque o modo de codificação das grafias medievais fazia destas uma base de oralização. Por isso, a impregnação das sensibilidades e dos costumes pelos valores que a *manuscrita* engendra não começou mesmo a mostrar seus efeitos antes do século XV, mais cedo num lugar, mais tarde em outro; (...) (ZUMTHOR, 1993, p. 97).

Ademais, o estudioso afirma:

Conforme os lugares, as épocas, as pessoas implicadas, o texto depende às vezes de uma oralidade que funciona em zona de escritura, às vezes (e foi esta sem dúvida a regra nos séculos XII e XIII) de uma escritura que funciona em oralidade. (ZUMTHOR, 1993, p. 98).

O estudioso assegura, assim, que, conquanto a coexistência de ambas as modalidades, a oralidade ainda é traço determinante nessas sociedades e, segundo ele, uma das principais razões de restrição da escrita e, portanto, da sua prática na Idade Média atribui-se à carestia que tal atividade demandava. O acesso ao livro nesse período era muito restrito: dava-se essencialmente por intercâmbio ou cópia, raramente por compra (ZUMTHOR, 1993, p. 98-99). São considerações do crítico:

No momento em que começa a difusão da imprensa, nem o número de livros disponíveis nem a atividade escritural corrente asseguravam ainda, nas sociedades europeias, o primado da escritura. Só no decorrer do século XIII é que se mostram, em Paris e Bolonha os primeiros sinais de um comércio de livros. Durante muito tempo, permanecerá embrionário. Quanto à tiragem do que sai das oficinas dos copistas, ela raramente ultrapassa um número muito pequeno de exemplares. (ZUMTHOR, 1993, p. 99)

Observa-se que, assim como na Grécia Clássica, na Idade medieval a introdução (ou alargamento) da escrita associa-se a uma função da oralidade, sobretudo no tocante ao ato de compor poesia. Consoante o estudioso supra, o uso da escrita se dá, no medievo, como instrumento que evidencia a voz, como demarcação das composições poéticas com vistas à memorização.

Conforme já dito anteriormente, a Antiguidade adota a escrita como um sistema secundário de signos, como um reflexo do sistema primário (voz, oral). Desse modo, em ambos os momentos, a escrita se efetua apenas na medida em que serve de utilidade para o oral, como garantia de prolongamento deste. Daí afirmar que nessas sociedades (acima aludidas) em que o letramento e oralidade coexistem, a primeira modalidade – escrita – tem o seu espaço garantido apenas na medida em que garante o espaço da segunda – língua oral. Aí a oralidade se assegura de uma maneira bem mais representativa.

Também na obra de Guimarães Rosa vislumbra – tal circunstância. O escrito se dá na medida em que faz triunfar o oral. A escrita se presta de modo a favorecer uma modalidade que, conquanto mais representativa das práticas comunicativas, é, na maioria das vezes, descartada das representações escritas. E, nesse sentido, o prosador remonta à tradi-

ção. O discurso por ele produzido evidencia o discurso daqueles que fazem uso da língua dentro de situações concretas – no ato da comunicação.

Procedimento esse com o qual ele não descarta o uso de outra tradição: a linguagem formal, culta (assim como a poética). O autor transita entre duas esferas linguísticas que, ao ver dos conservadores, figuram como incompatíveis. Não é à toa que Rosa confere a seus textos – predominantemente em prosa – uma poeticidade e um jogo equilibrado de erudição associada a expressões e vocábulos próprios do coloquial; bem dota sua obra de mecanismos estruturais da língua formal (norma culta). Evidencia-se aí um jogo articulado de uma tradição retomar outra tradição.

Desse modo, a expressividade da linguagem do autor se dá especialmente por compatibilizar diferentes “instâncias” linguísticas. E a oralidade aparece aí cerceada dessa opulência de recursos que, paradoxalmente, quase sempre se prestam à lógica da oralidade, ou seja, a comunicação (oral).

Assim como na tradição grega, Guimarães Rosa consegue, quando do trabalho com a linguagem, fazer da sua escrita um registro da fala. Consegue dar espaço a uma tradição (oral) que, embora tradição, busca um espaço dentro de outra tradição que se quer consagrada.

Rosa, assim, engendra um trabalho que remonta a uma tradição: que é aquela em que a oralidade não perde espaço quando do aparecimento da escrita; quando o nosso ficcionista engendra uma escrita que busca transcrever a prática do oral. E isso ele o faz de uma maneira singular quando – ao explorar o trabalho com o signo (significante/significado) – tentar efetivar uma escrita cuja palavra se associa à circunstância exata da fala. A recorrência frequente a onomatopeias, aliterações, assonâncias, ecos e repetições, bem como toda uma (des)articulação/(re)articulação (junção/disjunção de vocábulos) das estruturas da língua elucida essa habilidade do autor.

Por seu turno, a incorporação desses recursos poéticos (estilísticos) e linguísticos que, além de conferirem ritmo e musicalidade ao discurso, dotam-no de vocábulos insólitos (neologismos) patenteiam, na obra rosiana, mais uma tendência à tradição: dessa vez, representada por uma modalidade que, dentro dos domínios de um grupo que se intitula “letrado”, é merecedora de prestígio. Daí dizer que Guimarães Rosa se vale de um tipo de tradição para evidenciar outra – a oralidade.

O ritmo alcançado quando do uso das aliterações, assonâncias e onomatopeias parece mais uma tentativa de conferir à poesia (ainda que num texto em prosa) o seu sentido original quando dentro de um discurso que se caracteriza pela oralidade. Esses recursos estilísticos (dentre outros) se configuram como procedimento de evidência do discurso efetivo representado pela oralidade. E o que pretendemos elucidar, aqui, é que a escrita rosiana também se presta ao oral. Na verdade, Rosa se utiliza de um procedimento metaficcional (metapoético) quando do uso de uma tradição que tematiza outra tradição, que é a oral (fala).

Ainda considerando essa tendência de Guimarães Rosa em adotar a tradição oral como cerne de sua obra, pode-se apontar, ademais, o seu romance considerado de excelência – *Grande Sertão: Veredas* –, reconhecidamente como uma epopeia brasileira. O estudioso Willi Bolle assim define tal obra:

“Jagunço é o sertão”, diz o narrador de *Grande Sertão: Veredas*. Com efeito a história do jagunço Riobaldo e de seus companheiros representa, assim como *Os Sertões*, um caso exemplar de narrativa histórica como história de um espaço. (...) o romance de Guimarães Rosa – uma guerra cavalarina, de constante movimento, tendo como cenário a imensidão dos sertões de Minas Gerais, da Bahia e de Goiás – é a *Odisseia da literatura brasileira*. (BOLLE, 2004, p. 99)

Daí dizer que, na obra rosiana, o reportar à tradição oral não se dá apenas quando da adoção da língua associada à fala, mas também na perspectiva temática: o protagonista que enfrenta as adversidades; que explora os espaços (o sertão) numa espécie de desbravamento da paisagem e de superação das intempéries e circunstâncias atávicas, próprias do itinerário do herói (jagunço). E tal procedimento evidencia a forma como o nosso ficcionista representa o sertanejo: de iniciativa, atuante, desbravador e, por conseguinte, digno de uma epopeia. Assim como “Guimarães Rosa considera os sertanejos não como objetos, mas como sujeitos da invenção, isto é, como narradores de sua própria história”. (BOLLE, 2004, p. 413)

Desse modo, na ficção rosiana, o protagonista é aquele que, não somente é responsável por circunstâncias de iniciativas e superações, como também é, muitas vezes, o responsável pela *fala* constitutiva do discurso da obra. É aquele de quem emana a oralidade (fala); autor também da circunstância dialógica ou monológica representada na ficção (quando da adoção do narrador-personagem, por exemplo). “É o narrador da própria história”, como assevera Bolle (2004).

Conquanto em toda a produção rosiana possa ser vislumbrado to- do esse processo aqui em discussão, fiquemos apenas, para os fins que aqui se prestam, com alguns exemplos das obras *Primeiras Estórias* e *Tutameia*, uma vez que este estudo figura como uma pesquisa parcial de um trabalho que se pretende mais extenso e, por conseguinte, demanda mais tempo e mais disponibilidade para os propósitos a que ele se destina. Os contos aqui destacados caracterizam-se – assim como quase toda a obra do autor – por uma linguagem predominantemente oral e, como tal, servem ao nosso intento.

Em *A Terceira Margem do Rio*, de *Primeiras Estórias* (1962), o oral se vê regrado por procedimentos estilísticos (poéticos), a saber:

Comparações associada a um *pleonasmos estilístico* como numa tentativa de aproximação do significante ao significado: “E a canoa saiu-se indo – a sombra dela por igual, *feito* um jacaré, *comprida larga*”. (p. 80).

A *gradação* se manifesta em “*Cê* vai, *ocê* fique, *você* nunca vol- te.” numa redução (decrecente) do pronome de tratamento *você*. (p. 80).

Antíteses e *oxímoros* também se evidenciam, tais como “(...) *perto e longe* de sua família dele” (p. 82) e “Os tempos mudavam no *devagar depressa* dos tempos”. (p. 83)

A *repetição* acrescida de *aliterações* como a assegurar (ou suge- rir) a circunstância exata do que se pretende exprimir (significante em alusão ao significado): “Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o *rio – rio – rio*, o *rio – ponto perpétuo*.” (p. 84); “E estou *pedindo, pedindo, pe- dindo* um perdão.” (p. 85); “(...) e, eu, *rio* abaixo, *rio* afora, *rio* a dentro – — o *rio*.” (p. 85).

Também nos contos de *Tutameia* (1967) vislumbram-se trechos em que a oralidade se manifesta cerceada do poético. Os recursos que aludem à sonoridade em função de um ritmo se veem muito representa- dos. A musicalidade no conto *Arroio-das-Antas* é garantida com *alitera- ções* (/d/ e /f/) e *assonâncias* (a/o) no seguinte trecho:

Aonde — o despovoado, o povoadozinho palustre, em feio o mau sertão — onde podia haver assombros? Trouxe-se lá Drizilda, de nem quinze anos que mais não chorava: firme delindo-se (...) A flor é só flor. (...)

De déu em doendo, à desvalença, para no retiro ficar sempre viven- do, desde desengano (...) que a dedenhava (...) fadada ao mal, nefandada. Tan- to vai a nada a flor, que um dia se despeta. (p. 46).

Tal procedimento ainda se vê mais adiante no trecho: “De vê-la a borrar, doíam-se, passarinho na muda, flor, que ao fim se fana; nem podendo diverti-la, dentro em si, desse desistir.” (p. 47). A aliteração (/l/ e /n/) ainda se mostra em: “Ora chovia ou sol, nhoso lazer, enfadonhação, lutas luas de luar, nuvens nadas.” (p. 49)

O erudito também entremeia o oral no conto *Umas Formas*: “Monsenhor Euzébio da Matta... *praeclarus vir inclytus praelatus...*” (p. 251).

Por outro lado, o autor faz questão de intercalar o folclórico, dando ênfase às quadrinhas populares (do conto *Melim-Meloso (sua apresentação)*):

Melim-Meloso
amontoado no pedrês:
foi à missa, chegou tarde,
só desfez o que não fez.

Melim-Meloso
amontado no murzelo:
uma noiva em Santa-Rita,
outra noiva no Curvelo. (p. 142)

Nesse sentido, o poético entra subscrevendo e destacando a oralidade. A escrita tradicional (enquanto regras compartilhadas) se faz necessária apenas na medida em que circunscreve a fala. A escrita do autor aí remonta a uma tradição, que é a tentativa de fazer da palavra um reportar à memorização; a palavra escrita que alude à própria condição da poesia de outrora: originada da tradição oral. Afinal, toda a sonoridade explorada pelo autor não deixa de reafirmar a lógica desse oral. Todos esses recursos tendem à memorização e, por conseguinte, a reafirmação da lógica da origem poética.

Destarte, nesse processo, Rosa parece cômico do papel que o ritmo e a rima podem exercer quando do afã da memorização. O oral permeado dos recursos estilísticos parece uma tentativa do autor de conferir à oralidade um status digno de uso e, portanto, de ser reconhecido como modalidade que também merece um espaço no mundo acadêmico. A obra rosiana entra, aí, como um recurso que pode viabilizar a perenidade e a consagração daquilo que sempre fora visto como “descartável”.

Numa obra que se quer em prosa, o autor incorpora recursos tipicamente poéticos para enfatizar o oral. Aquilo que, aos olhos de muitos, parece indigno de constar num texto cuja produção requer todo um esme-

ro e seleção – como o literário – passa a ser revitalizado em condição de triunfo: o oral.

Dessa maneira Guimarães Rosa, mediante esse trabalho de resgate da tradição oral, torna eminente a fala do sertanejo, do capiau, do meeiro, do vaqueiro, do jagunço, daquele destituído de grau de escolaridade (ou mesmo quando esta é nula). O poético consegue, desse modo, vislumbrar uma tradição que não deixa de estar atrelada à voz. É o poético que tenta dar voz à voz oprimida, calada pelos ditames de uma classe que se reconhece “letrada”.

Conforme já o dissemos, o Guimarães Rosa também transita pelo mundo moderno. Quando ao incorporar a fala interiorana e os costumes do homem sertanejo a uma perspectiva que se quer inovadora quando do trato (sob outro olhar) com elementos da realidade circunstante, quando ao inserir essa produção numa perspectiva literária (ou artística) contemporânea – nacionalidade/regionalismo –, o autor envereda sua obra para um viés que é aceito por um grupo de intelectuais (e artistas) que comungam de uma visão que se quer mais “aberta” ou “renovadora” em relação à trajetória histórica da literatura de então. A obra de Guimarães Rosa está “antenada” a esse momento (histórico-literário) específico cujos precursores e convergentes adotam determinados princípios e convenções como sinônimas de inovação e “modernidade”.

A adoção da política da nacionalidade (já discutido em trabalho anterior), a valorização do regional, a inserção, na obra literária, de elementos anteriormente vistos como indignos de figurarem numa obra artística vista como de prestígio, bem como a opção por enfatizar uma modalidade linguística que é, muitas vezes, descartada por determinados segmentos de uma sociedade mais conservadora atestam o compromisso da obra rosiana com as condições e propostas de uma modalidade artística em voga que se quer moderna.

E é essa junção de dois processos aparentemente inconciliáveis – uma tradição com vistas à manutenção de outra tradição (oral) – o que garante a inovação e originalidade da obra rosiana. É aí o novo (moderno) resultante da fusão das tradições. É o que Ángel Rama chamaria de “transculturação”. Este termo, segundo Aguiar e Vasconcelos (*in* ABDALA JR. (Org.), p. 87) foi, primeiramente, cunhado por Fernando Ortiz como definição de uma nova cultura resultante da junção de duas outras e, posteriormente, adotado por Rama – quando dos estudos dos processos culturais da América Latina – como substituição aos termos “acultura-

ção” e “desculturação”, uma vez que estes dois implicam a perda (de algo) das duas (ou de uma) cultura(s) imbricadas nesse processo.

Na verdade, o que a lógica do discurso rosiano evidencia é, paradoxalmente, a ausência de uma lógica quando do uso de uma língua (fala) que se pretende efetiva, real. Ou seja, quando ela (a língua) se presta a um processo comunicativo predominantemente oral, não há fundamento a pretensão de um discurso regrado por prescrições impostas (lógica estrutural, formal etc.). Uma vez atendendo aos imperativos da circunstância discursiva premente, a língua oral (ou seja, a fala) consegue garantir a eficácia da lógica que é própria da prática discursiva (comunicação).

No tocante a esse trabalho que Rosa confere à linguagem (no discurso), João Adolfo Hansen, no artigo intitulado *A Imaginação do Paradoxo*, faz a seguinte declaração:

Rosa insiste em que seu discurso, como prática e efeito, visa a deslocar continuamente os limites explícitos das linguagens estabelecidas e, subordinando sempre o que diz à maneira como diz, mostra que opera com decisões e não com adequação do discurso a verdades já construídas. (HANSEN, in *Floema* – Caderno de Teoria e História Literária, Ano II, n. 3).

Assim como na tradição grega, Guimarães Rosa consegue, quando do trabalho com a linguagem, fazer da sua escrita um registro da fala. Consegue dar espaço a uma tradição (oral) que, embora tradição, busca de um espaço dentro de outra tradição que se quer consagrada.

Tem-se assim com a obra rosiana esses dois processos culturais que – conquanto reconhecidamente distintos e inconciliáveis – se imbricam e consolidam a diversidade linguística que compõe o cenário cultural brasileiro. Essa fusão de tradições aparentemente distintas consegue ser o traço representativo da obra rosiana que, por sua vez, se revela como iniciativa de conferir reconhecimento àquilo que seria uma “amostra” do que identifica e consagra a nação brasileira. Eis aí a contribuição do autor: a produção do que se efetiva não somente na tradição literária, mas – sobretudo – no cenário cultural de uma dada região ou da nação como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Flávio; VASCONCELOS, Sandra Guardini. O conceito de transculturação na obra de Ángel Rama. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras mis-*

turas. São Paulo: Boitempo, 2004.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOLLE, Willi. *grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

FLOEMA – Caderno de Teoria e História Literária – Dossiê: João Guimarães Rosa. Ano II, n. 3, jan./jun., 2006. Vitória da Conquista: UESB, 2007. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/issue/view/13>>.

HANSEN, João Adolfo. A imaginação do paradoxo. *Floema* – Caderno de Teoria e História Literária, Vitória da Conquista: Uesb, ano II, n. 3, jan./jun. 2006. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/article/view/90/98>>

ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores Ltda., 2008.

_____. *Tutameia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

ROSENFELD, Kathrin H. Entrevista. *FLOEMA* – Caderno de Teoria e História Literária – Dossiê: João Guimarães Rosa. Ano II, n.3, jan./jun., 2006. Edições UESB, 2007. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/article/view/87/95>>.

TAVARES, Braulio. *Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

THOMAS, Rosalind. *Letramento e oralidade na Grécia Antiga*. São Paulo: Odysseus, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura medieval”*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

**A UTILIZAÇÃO DO LAPTOP “UCA”
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DA CIDADE DE APARECIDA DO RIO NEGRO
E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

Suiane Francisca da Silva (UFT)

suiane@mail.uft.edu.br

José Alan Rodrigues de Sousa (UFT)

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de analisar a introdução do *laptop* ProUCA na prática de aprendizagem, em particular da disciplina língua estrangeira moderna, enfatizando a interação e inclusão de alunos e professores, resultantes dessa nova forma de conceber o ensino de língua estrangeira, dentro de um ambiente de aprendizagem informatizado e mundialmente interligado por meio da Internet. Os resultados das pesquisas apontam para a necessidade da teoria X prática, ação X reflexão, ensino X pesquisa, a ser aplicado no contexto de formação de professores e atividades com alunos, levando-os a aprendizagem que promovam o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, e que os desafie a aprender com os outros, através das oportunidades para interação, cooperação e colaboração.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Metodologia. Aprendizado. Língua inglesa.

1. Considerações iniciais

Estamos vivenciando o tempo em que fora previsto por muitos a respeito do avanço da tecnologia na educação, este grande avanço consiste no fato de cada aluno possuir uma ferramenta educativa que atendesse parte de suas necessidades educacionais, e este projeto pedagógico é chamado de ProUCA (Programa Um Computador por Aluno). Sua finalidade é a de promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas, em escala piloto de teste e avaliação. O *laptop* não substitui os mecanismos ou materiais de aprendizado utilizado na educação dos alunos, mas serve como complemento para apoio a estes mecanismos e materiais como: editores de textos e planilhas, apresentações em slides, jogos educativos e pesquisas online. E isto tem modificado os padrões curriculares das disciplinas, alterando as atividades propostas em sala de aula.

Dar um *laptop* para cada aluno, de acordo com Papert (1995), significa proporcionar acesso ao conhecimento sobre o resto do mundo. Para o autor, é importante investigar como deve ser a escola quando a in-

formação está a um *click* de distância. Para os professores, ao mesmo tempo em que se veem diante de um grande desafio, estão também principalmente diante de uma grande oportunidade, de utilizar o *laptop* como um mecanismo para edificar e difundir conhecimentos, bem como, para concretizar uma mudança de paradigma pedagógico.

À medida que este aparelho tem ganhado espaço na escola, tanto o aluno como o professor passam a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso às informações e de abordagem dos conteúdos de língua inglesa, possibilitando uma mudança nas tarefas corriqueiras e muitas vezes repetitivas, bem como, concentrarem-se nos aspectos mais abrangentes, proporcionando um desenvolvimento na aprendizagem.

Desta forma, este artigo enfoca questões atuais, refletindo e questionando sobre a necessidade que alunos e professores de uma Escola Municipal tem encontrado diante do avanço tecnológico, bem como, a aplicabilidade do ensino da língua inglesa através dele. As diretrizes que nortearão esta inclusão na cidade de Aparecida do Rio Negro estarão baseadas no parecer de vários autores e especialistas no assunto que serão abordados durante a pesquisa. A contribuição dessas reflexões possibilitará reelaborar questões sobre inclusão através do uso do *laptop* UCA e seu sistema operacional, juntamente com os utilitários que ele possui aplicando diretamente a língua inglesa.

O *laptop* UCA veio para as escolas no intuito de complementar o ensino pedagógico ampliando uma gama de conhecimentos em apenas alguns clicks, mas como utilizá-lo nas disciplinas, principalmente na área de língua inglesa? Até que ponto o *laptop* UCA é objeto de ensino e como despertar os docentes e alunos da rede municipal na cidade de Aparecida do Rio Negro, para utilizá-lo de forma pedagógica e criativa na língua inglesa?

Ocorre que, diante de todas essas mudanças tecnológicas, o processo de construção do conhecimento não deveria se limitar aos mecanismos tradicionais, como lousa, pincel, cadernos e livros.

Assim, como o projeto está em fase inicial, resolvi como pesquisador e instrutor do ProUCA da rede municipal, analisar como professores, coordenadores pedagógicos e alunos tem lidado diante desta nova ferramenta durante as aulas ministradas de língua inglesa, para posteriormente criar e gerenciar mecanismos que levem a cada envolvido a colocar em prática o uso desta ferramenta, bem como construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência deste recurso tecnológi-

co, que resultem em práticas que agregarão ao currículo da disciplina língua inglesa, desta forma, contribuir no processo de ensino e aprendizagem, que promova um ensino mais desenvolvido, estimulador e participativo.

2. Fundamentação teórica

2.1. Desafios na adaptação do *laptop* no cotidiano escolar

A educação tecnológica hoje tem sido um grande desafio para os educadores, pois estão presentes em todos os lugares e são um grande atrativo para as crianças e adolescentes; e a prática pedagógica tem obrigatoriamente que acompanhar essa demanda, para que as aulas não se tornem monótonas e sem sentido.

Os constantes avanços das tecnologias da informação e comunicação têm proporcionado diferentes recursos computacionais com aplicação prática e robusta em diversos segmentos da Sociedade. Castels (2009), Laurindo (2008). Em particular, a utilização do computador como ferramenta educacional é um tema de grande relevância e que tem sido objeto de pesquisa multidisciplinar envolvendo prioritariamente as áreas da Educação e da Computação. Tajra (2008).

A tecnologia trouxe grandes avanços para a educação proporcionando ferramentas poderosas para o uso pedagógico, e o *laptop* UCA na rede de ensino municipal, vem proporcionando uma forma de ensinar e aprender inovadora através de seus mecanismos e programas, principalmente com o uso da Internet, programas e jogos educativos.

Segundo Moran (2001), temos que pensar sobre como dar aula[...] Cada um de nós vai, de alguma forma, confrontar-se com essa necessidade de reorganizar o processo de ensinar. Com o aparecimento da tecnologia, os desafios da Educação aumentaram e o professor precisa desenvolver o pensamento crítico e criativo, pois, o uso da tecnologia em sala de aula, deixa de ser uma preocupação e passa a ser parte fundamental do projeto pedagógico.

Os professores devem constantemente buscar o conhecimento, pois, aqueles que utilizam práticas inovadoras, que são mais dinâmicas, produzem alunos motivados; isso porque o currículo escolar não pode continuar dissociado das novas possibilidades tecnológicas. Segundo Valente (1994), o educador é um eterno aprendiz, que realiza uma “leitura”

e uma reflexão sobre sua prática. Sua atitude transforma-se em um modelo para o educando, uma vez que vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando.

Contudo, para que as tecnologias surtam efeito como objeto de aprendizagem, é imprescindível que estejam integradas ao conteúdo e que haja a mediação pedagógica por parte do professor.

A tecnologia abre espaço para que o aluno construa seu conhecimento e também socialize o seu aprendizado; contudo tem de haver uma mediação pedagógica feita pela escola. A tecnologia tem que ser levada a sério evitando a simplificação empobrecedora de ofertá-la ao aluno e se iludir achando que com isso estamos falando a linguagem do aluno. (*Revista Nova Escola*)

Para Perrenoud (2000), o papel do professor concentra-se “na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem”. Diante dessa afirmação, entende-se que o professor é aquele que cria condições que favoreçam o processo de conhecimento dos alunos, ou seja, aquele que possibilita ao aluno transformar as informações em conhecimento.

Já Cox (2008) aponta algumas características fundamentais à formação do professor para a implantação da informática na educação escolar. Segundo ele, é preciso: competência para educar-se continuamente em acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática e disposição para estudar, tendo em vista a necessidade de educação continuada e “conquista” das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar as amarras das especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca por soluções e construções; criatividade para fazer jus ao adjetivo humano e avançar além de cópias de reproduções para criação e aperfeiçoamentos contínuos e habilidade para socializar “saberes” e “fazer”, com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade.

Ao analisar a presença da tecnologia na escola, percebe-se que os alunos têm mais facilidade em manuseá-las que os professores. Os desafios para os programas surgem, pois há que inovar o processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito a novas formas de ensinar e aprender. Para Gadotti (2000, p. 9), o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Refletir sobre a formação acadêmica dos profissionais da Educa-

ção é um dos objetivos sugerido neste trabalho, pois é importante que o profissional da educação esteja sempre atualizando os conhecimentos para inovar a sua prática pedagógica, pois o mesmo precisa saber estimular os alunos e tomar decisões que contribuam para a aprendizagem e desperte no educando o senso crítico não só em sala de aula, mas, em todo o meio social em que ele está inserido.

Segundo Nóvoa (1998, p. 48),

A formação não se constrói por acumulação de (cursos, de conhecimentos, ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um sentido ao saber da experiência.

No cotidiano escolar os professores adquirem saberes essenciais para desenvolver uma prática pedagógica com eficiência, esta não é adquirida em sua formação, o professor precisa utilizar as experiências já vividas e inovar. Segundo Perrenoud (2011): O objetivo da formação é o de preparar os professores para a complexidade, a diversidade e as situações profissionais que terão de enfrentar.

Para de fato qualificar a formação do professor e implementar o pressuposto das competências na prática educacional, é preciso esclarecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de criatividade, de solidão, de improvisação, de desânimo, de negociação, assim como de didática e de conhecimentos racionais.

Conforme Candau, (1991), sabemos que, se a tecnologia não recebe o tratamento educacional necessário, o alcance do projeto tende a ser efêmero, não alterando o cotidiano de professores e alunos nem trazendo contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do grande interesse do governo, das secretarias de educação e das escolas, em destacar a importância da implantação e aplicação das novas tecnologias de comunicação e informação no ambiente escolar, o que se percebe é que geralmente o professor, que é o elemento de atuação destacada no processo de inclusão digital, não utiliza ou não tem interesse de que sejam implantadas as tecnologias que lhe são disponibilizadas, muitas vezes rejeitando completamente o seu uso, pelo esforço e tempo a mais que vai exigir dele, pela responsabilidade e desprendimento intelectual, mais principalmente por temer que estas tecnologias venham a substituí-lo.

Segundo Libâneo (1998), considera-se que isso ocorre, em parte,

por que, em nosso país, a associação entre educação e desenvolvimento tecnológico foi propiciada por uma visão tecnicista, no quadro da ditadura militar, gerando uma resistência de natureza política à tecnologia. Mas há também, razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui tecnologia.

Segundo Hawkins (1995, p. 62),

Os professores devem ter consciência de que, a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui-lo. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade, mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores.

As mudanças que estão ocorrendo em diversos campos da sociedade exigem posturas contemporâneas dos professores, que estejam em sintonia com esta nova realidade que se modifica a cada dia. Segundo Mercado (1999, p. 27) as novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Este autor mesmo quando destaca as vantagens da utilização dos recursos tecnológicos, vem considerando necessário uma preparação adequada dos professores, bem como um projeto educacional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias para que estas possam concretizar seus objetivos, do contrário, corre-se o risco de se confrontar com velhas práticas, mais caras e com um caráter pretensamente moderno, haja vista que a simples introdução da tecnologia não é capaz de modificar as concepções do professor acerca das questões pedagógicas. A chegada de novas tecnologias e mídias é uma realidade com a qual os profissionais de todas as áreas se deparam, apontando-lhe novos desafios.

2.2. A inserção e utilização do *laptop* UCA no processo de ensino em língua inglesa

A compreensão da junção tecnologia, desenvolvimento e educação levaram o poder público a investir na informatização da escola pública, com múltiplos objetivos: melhorar a qualidade do ensino em geral;

possibilitar o ingresso desde os primeiros anos escolares na cultura digital; preparar cidadãos em melhores condições de inserção futura no mercado de trabalho.

Conscientes das necessidades do uso das tecnologias de informação e comunicação na rede educacional percebemos a importância que a tecnologia tem para o ensino de língua inglesa, e de outras disciplinas com recursos que complementam as diversas propostas de ensino. Precisamos adaptar cada vez mais novos recursos à educação, e o *laptop* abre um grande leque para uso destes recursos tecnológicos na didática da disciplina língua inglesa. Serenelli e Mangiatordi (2010, p. 32) enfatizam que o *laptop* entregue às crianças pode ser:

1. um amplificador cognitivo: uma máquina concebida para as crianças e com software que pode fortalecer o seu potencial cognitivo (habilidades de computação, de memória, escrita etc.);
2. um amplificador relacional: que pode se conectar (automaticamente) aos seus proprietários em vários níveis;
3. uma plataforma para acesso a conteúdos de ensino: que pode ser online ou hospedada na própria máquina;
4. um instrumento de criação de conhecimentos: por meio de atividades individuais e coletivas;
5. uma ferramenta para compartilhar conhecimentos: o acesso à Internet permite que se torne um instrumento de publicação de conteúdo.

O *laptop* permite aos professores e alunos proporcionar situações reais de uso da língua inglesa, através de chats com estrangeiros, leituras de textos autênticos, uso da audição para compreender o que se lê e ouve através de filmes e vídeos postados, bem como em softwares e cursos online que interajam com eles. Além disso, as interações em chat, blogs e e-mails com fins didáticos surgem como fonte na construção do conhecimento, permitindo ao aluno se tornar produtor e autor de seus conteúdos e ter poder de criação e decisão sobre o seu produto final de aprendizagem. Os jogos também são mecanismos atrativos, e podem ser utilizados no ensino aprendizagem, por serem em sua maioria formatada no idioma Inglês, se tornando um grande motivador cognitivo atingindo o interesse do aluno.

Diversas pesquisas mostram que, entre as disciplinas escolares, a

língua inglesa está entre as que apresentam baixo percentual nas medias de avaliações, porque grande parte dos alunos apresenta desmotivação e desinteresse pela disciplina. Por isso a necessidade de buscar mecanismos que estão presentes em seu cotidiano, assim por meio deles integrar e instigar o conhecimento.

As novas tecnologias da informação e da comunicação presentes na elaboração de materiais didáticos e projetos fundamentados na abordagem construtivista têm quatro características, que são consideradas como principais: (1) a possibilidade de interatividade; (2) as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; (3) a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação, acopladas com a informática, oferecem de interação à distância e (4) a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas, tais como: textos, vídeos, gráficos, animações e áudios possíveis nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia, o que torna uma ferramenta completa no ensino da língua inglesa. Assim, de acordo com essas possibilidades, o aluno pode explorar um determinado problema, colocando-se no papel de locutor, tradutor, pesquisador etc.

De acordo com Kalyuga (2000), não existe uma fórmula que se aplique a todos os conteúdos e a todos os contextos. Portanto, faz-se necessário investigar, se os materiais produzidos e trabalhados pelos estudantes estarão estruturados de maneira a permitir a efetiva aprendizagem daquele conhecimento específico ou se apresentarão aspectos que interfiram negativamente na capacidade de aprender.

3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa resultou do projeto ProUca, que vem sendo realizada através da capacitação de professores no qual sou tutor na Escola Municipal em Aparecida do Rio Negro (TO), refletindo a ampliação das discussões sobre o uso do *laptop* e seus softwares educacionais na disciplina de língua inglesa, tanto no que diz respeito ao caráter didático do uso desta tecnologia quanto no que diz respeito às transformações no trabalho docente decorrentes de tais meios.

Macedo (2009) acrescenta que uma das fontes de rigor da pesquisa é o esforço incessante de analisar a realidade como ela se apresenta, com todas as suas “impurezas”, ao evidenciar as contradições, os paradoxos, as ambivalências e os inacabamentos. Portanto, foi realizada uma

pesquisa qualitativa exploratória, tendo como instrumento de pesquisa a metodologia de estudo de caso com um questionário pré-elaborado contendo 10 perguntas relacionadas a didática com o uso do *laptop* em sala de aula que será respondido através de entrevista, como meio de obter dados para a discussão aqui proposta, nossa referencia partiu da observação da professora de língua inglesa que atua nesta escola nas 3 turmas dos 6º ano matutino e vespertino.

A professora de língua inglesa foi escolhida como alvo da pesquisa, para ser observada e responder o questionário por diversos fatores, dentre eles: por ser graduada em letras – língua inglesa, por ser a única professora de língua inglesa na escola e por estar ativamente participando do curso ProUCA, colocando em prática as propostas do projeto com seus alunos.

Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. O autor diz que o estudo de caso é indicado para questões sobre eventos atuais, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle.

O método de estudo de caso foi escolhido como mecanismo de pesquisa porque oferece uma forma de entendimento mais ampla e compreensiva do fenômeno estudado, bem como ajuda a trazer à tona considerações contextuais, importantes que não são reveladas por outros métodos. (BROMLEY, 1986)

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. O questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

A presente pesquisa partiu das inquietações ocorridas a partir do processo de implantação do projeto ProUCA na escola no mês de agosto de 2012, aonde 39 professores vêm participando até o momento, o curso tem um ano de duração e finaliza em setembro de 2014. Observações realizadas durante este processo nos levaram a analisar o uso do *laptop* UCA pelos professores em suas aulas, principalmente o de língua inglesa, que é nossa fonte de pesquisa.

A escola em que os dados foram coletados possui aproximadamente 700 alunos e 39 professores, sendo um da disciplina língua inglesa, no entanto, para essa pesquisa optamos por trabalhar com a professora

de língua inglesa. Foram distribuídos 150 *laptops* divididos em três turmas do 6º ano, com aproximadamente 30 alunos em cada turma, a escola também possui um laboratório de informática com 15 computadores.

A execução desta pesquisa permitiu conhecer a realidade do uso do *laptop* educacional no contexto escolar e a identificação de práticas pedagógicas inovadoras que podem ser aplicadas nas aulas de língua inglesa, além de desenvolver referenciais numa possível mudança curricular vigente ao contexto da realidade dos alunos da sociedade do conhecimento.

4. Análise dos dados

Para a consecução dos objetivos da pesquisa aqui referida, optou-se pela pesquisa de estudo de caso para chegar às informações. Em todas as atividades realizadas, foram utilizados os seguintes recursos do *laptop*: LibreOffice (editor de texto), Audacity (editor de áudio) e a webcam do equipamento. Além destas atividades, foram utilizados de maneira mais frequente o navegador internet Explorer para pesquisa e sites de aprendizado como o Kindersay: Preschool Learning e o LiveMocha, bem como o programa de dicionário Lingoes 2.9.1. Outra atividade interessante e dinâmica realizada pela professora envolveu o Kchart, editor e gerenciador de programas, onde ela configurou todos os *laptops* dos alunos a acessarem a tela do *laptop* da professora, todos os comandos feitos no computador dela eram exibidos também nos *laptops* dos alunos.

Isso permitiu aos alunos acompanharem o processo da atividade junto com a professora, o que facilitou o desenvolvimento da mesma, deixando os alunos instigados com a proposta e despertando seu interesse na aprendizagem. Como utilizaremos as informações obtidas durante este estudo exploratório exclusivamente neste trabalho, o nome da professora que participou desta pesquisa, não será mencionada, mas apenas identificada como professora de língua inglesa.

Após três aulas de língua inglesa aplicadas com a metodologia do *laptop*, foram feitas algumas observações, e aplicado o questionário a professora da disciplina que iremos analisar, tendo como objetivo verificar, de que forma está ocorrendo o uso deste aparelho pela professora em suas práticas pedagógicas. Gostaria de destacar algumas reações e falas por parte da professora, nas quais relatam e expressam sua opinião referente ao *laptop* como recurso didático para as aulas de língua inglesa.

Como participante desse projeto na forma de tutor, levantei questões norteadoras iniciais que são:

- I- Qual foi a reação dos alunos ao saberem que nesta atividade de didática de língua inglesa seria utilizado o *laptop* UCA?

Professora de Língua Inglesa:

A princípio, eles ficaram ansiosos e preocupados em como se daria o processo de aprendizagem, mas quando ficaram sabendo que o processo seria dinâmico e que usariam a internet no processo, ficaram mais tranquilos e empolgados em participar e principalmente para responder as atividades.

Como afirmou a professora, a disciplina se torna mais atrativa com o uso do *laptop*, despertando grande interesse por parte dos alunos, pois é algo novo na escola, principalmente para alunos do interior, onde os recursos e tecnologias digitais são mais escassos, por isso no início ficaram ansiosos, e muitos pela primeira vez tiveram acesso à internet, apesar de terem nascido nessa era digital. Isso faz com que o computador e a internet instiguem o interesse dos estudos e a pesquisas que serão feitas em aula, facilitando também o entendimento do aluno, despertando seu intelecto.

Lévy (1999), pondera sobre a atualização das práticas pedagógicas. Para ele a grande questão da cibercultura é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas para uma situação de troca generalizada de saberes.

Isso favorece a educação pedagógica, e cria uma vantagem na disseminação deste projeto, e que deve ser explorada: percebe-se uma disposição maior dos alunos, provocando neles interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O fato de eles gostarem instiga-os a querer aprender, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando são propostas atividades que estão voltadas para sua realidade e que proporciona um significado para ele.

- II- Em relação ao método tradicional de ensino de língua inglesa e o uso do *laptop*, você como professor percebeu alguma diferença no rendimento da aula?

Professora de Língua Inglesa:

Sim, pois com todas as ferramentas e recursos online, como o dicionário, áudios e enciclopédias online, facilitou a pesquisa bem como houve uma participação e mudança de comportamento dos alunos na aula. O uso do *laptop* é muito importante, mas não podemos esquecer que o uso dos livros e do caderno precisam ser integrados neste processo.

A resposta para essa questão levou a perceber que o professor e o aluno mesmo diante da tecnologia ainda necessitam dos recursos materiais. Como afirmou a professora, o ProUCA veio para ajudar, complementar e fundamentar os estudos com o *laptop* nas aulas de língua inglesa, bem como, o auxílio da internet que é disponibilizada para os alunos veio a facilitar as aulas, tornando-as mais dinâmicas e participativas, de forma a tornar o aluno mais disciplinado, apesar de a mudança de comportamento não ser o objetivo do projeto. O *laptop* é mais um recurso didático, e o professor reconhece que o caderno, lápis e borracha são fundamentais para a aprendizagem, sendo então, o *laptop* e a internet mais um recurso e auxílio para a aprendizagem dos alunos, o *laptop* não deve ser usado como um meio em si mesmo, e sim, como recurso didático.

Segundo Barros e Cavalcante (1999),

Desse modo, o uso de recursos computacionais em educação, será tão prejudicial, quanto for o desconhecimento do professor e da escola sobre estas novas tecnologias, e a falta de um planejamento de ensino voltado para a construção do conhecimento.

O mundo está hoje está interligado através dos meios de comunicação, através da Internet, da televisão, pelas revistas e jornais, mediante a isto, surge a necessidade de articular os objetivos convencionais da escola às exigências postas pela sociedade comunicacional, informatizada e globalizada. Em um mundo globalizado, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Portanto, a escola e a sala de aula precisam dialogar com esse mundo globalizado, assim sendo, perceber o potencial da comunicação contemporânea não significa repeti-lo, mas estabelecer um elo com a percepção do aluno.

III-Quais atividades, recursos, mecanismos, ferramentas ou softwares foram utilizados na disciplina com o *laptop*?

Professora de Língua Inglesa:

Foi utilizado o data show para aula expositiva sobre *genres, numbers, greetings and presentations*. Os alunos com seus *laptops* responderam a atividade com o programa Kindersay: Preschool Learning, utilizaram também a internet para pesquisa.

IV- Como professor, quais dificuldades que você encontrou com a metodologia aplicada através do *laptop*?

Professora de Língua Inglesa:

Poucas, apenas exigiu de mim mais tempo para preparar o plano de aula e os recursos didáticos;

V- Quais dificuldades você pode perceber por parte dos alunos em utilizar o *laptop* para a atividade de língua inglesa?

Como alguns alunos ainda não têm domínio sobre a tecnologia, levou mais tempo para aplicar a atividade;

A adaptação da sala de aula, pois são poucas tomadas para conectar os *laptops* dos alunos, bem como eles ficam curiosos para mexer em outros recursos do aparelho como: jogos, o aplicativo de desenhar e pintar e em outras paginas na internet que não tem nada a ver com o assunto.

Uma percepção que se destacou, foi à situação na qual as professoras não delimitavam sites de pesquisa quando solicitavam as atividades, fazendo com que os alunos acessassem alguns sites que pareciam não ter muita credibilidade nas informações neles contidos, isto consiste no fato da escola disponibilizar sinal wireless de Internet para todos, e alguns alunos acabam se dispersando com o uso indevido de sites não relacionados com a atividade proposta na aula. Algumas vezes os alunos não conseguiam concluir a atividade proposta pela demora na recepção de dados da Internet e pela demora de resposta do *laptop*. A professora relata ainda que teve dificuldades na forma de organizar os *laptops* em sala de aula devido à quantidade de fios e a pouca disposição de tomadas disponibilizadas. Além disso, foi possível observar que, muitas vezes a professora solicitava auxílio técnico para resolver alguns problemas referentes ao *laptop*.

Todo projeto piloto tem seus pontos positivos e negativos, bem como, os imprevistos, por isso que pesquisas são levantadas para obter respostas e soluções para alguns problemas. No ProUCA não está sendo diferente, pois, algumas dificuldades e imprevistos vão surgindo, e aos poucos estão sendo feitas adaptações e melhorias.

VI-De que forma os alunos se comportaram no momento da exposição e aplicação da atividade de língua inglesa com o uso do *laptop*?

Professora de Língua Inglesa:

Ficaram muito empolgados e comportados, apenas com um pouco que agitação, alguns queriam adiantar as coisas querendo demonstrar para os outros colegas que sabem mais ou tem mais domínio.

Geralmente tudo que é novo se torna atrativo, empolgante, por isso que o professor não pode esgotar de uma só vez todos os aplicativos e ferramentas que proporcionam o aparelho, mas aplicando a cada necessidade algo novo, de forma a fazer uma dosagem de acordo com o cronograma e as necessidades didáticas. O professor, além de ser um mediador

do conhecimento, ele precisa também ser o motivador, precisa continuar proporcionando aos seus alunos inovações que os levem a permanecer viva a chama do interesse pelo conhecimento e a participação.

Em cada turma sempre vão apresentar aqueles alunos que se destacam mais por terem mais domínio sobre a tecnologia, para que estes alunos não acabem atrapalhando as aulas por quererem adiantar as coisas, seria propício coloca-los como auxiliares ou monitores, porque assim eles teriam mais responsabilidades e contribuiriam para que as aulas sejam fluentes.

A educação digital, independente dos cursos de capacitação que sejam oferecidos, pode ser feita de forma compartilhada e convergente, entre professores e alunos. Os primeiros passam aos segundos os conteúdos e competências a serem trabalhados naquela disciplina, gerenciando o processo de ensino-aprendizagem; os alunos, que convivem mais seguidamente com a tecnologia e trocam entre eles informações, podem receber a atribuição de facilitadores e até mesmo compartilhar com o professor e colegas ferramentas tecnológicas relacionadas à disciplina de língua inglesa, convergindo todos, professores e alunos, para uma atividade prazerosa, colaborativa, educativa e tecnologicamente eficiente.

Valente (2011) observa que os resultados mais enfatizados na literatura a respeito de experiências de uso de *laptops* nas escolas são concordantes em alguns aspectos, entre os quais: os alunos se mostraram mais interessados, tiveram melhora expressiva no uso dos *laptops* para interagir com outras pessoas, obter ajuda e *feedback* do professor, acessar material on-line, buscar informação na forma de arquivos de áudio e apresentar trabalhos por meio de *PowerPoint* e com a integração de diferentes mídias; passaram a ler e a escrever mais e mostraram participação com autonomia na produção colaborativa de textos. Em alguns casos o autor identificou que o uso intensivo dos *laptops*, especialmente fora da escola, propiciou melhor desempenho nos testes de leitura e matemática.

VII- Qual sua opinião em relação ao uso do *laptop* UCA em suas aulas de língua inglesa? Em que facilitou o uso do *laptop* nas aulas de língua inglesa?

Professora de Língua Inglesa:

É uma ferramenta que veio para melhorar nossa vida profissional e no desenvolvimento e ensino do aluno, mas como está em fase inicial creio que necessita de algumas adaptações, é um desafio a mais pra mim também, pois vai exigir mais esforço e tempo para preparar a aula.

Este tipo de atividade pode gerar também insegurança por parte do professor, por exigir mais tempo dele na preparação do planejamento, bem como, um pouco de conhecimento na área de informática, e poucos professores tem desenvoltura na hora de lidar com este recurso, por isso que a capacitação do ProUCA tem buscado desenvolver atividades de acordo com suas necessidades, buscando conciliar os aplicativos e recursos do *laptop* de acordo com cada disciplina. Muitas vezes, os alunos têm um domínio maior sobre as ferramentas, fazendo com que o professor fique com receio perante a turma.

De acordo com Valente (2003, p. 23), o professor precisa estar aberto para mudar, mas só isto não basta. Além das amarras pessoais, existem as amarras institucionais. O professor precisa de apoio e de incentivo para que possa buscar a formação necessária para a inovação pedagógica.

Creio que um dos grandes desafios para o professor não consiste apenas na dificuldade de domínio do *laptop*, mas também em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar o uso desta ferramenta no processo de ensino aprendizagem através do conteúdo da disciplina no quadro dos currículos atuais. O enfrentamento deste desafio consiste na formação de qualidade dos docentes que deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui um razoável conhecimento de uso do computador, da internet e de demais suportes midiáticos como Data Show e Lousa digital. A preocupação do professor, portanto consiste em como preparar e conciliar as variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem.

Mercado (1999) considera necessário, além de uma preparação adequada dos professores, um projeto educacional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias para que estas possam concretizar seus objetivos, do contrário, corre-se o risco de se confrontar com velhas práticas, mais caras e com um caráter pretensamente moderno, haja vista que a simples introdução da tecnologia não é capaz de modificar as concepções do professor acerca das questões pedagógicas.

VIII-Em que facilitou o uso do *laptop* nas aulas de língua inglesa?

Professora de Língua Inglesa:

Geralmente em nossa escola, pouco se investe na disciplina de língua inglesa, assim há ausência de recursos didáticos como: livros para pesquisa, dicionários, etc. Com o *laptop* é possível unir todos estes recursos em um só, bem como não preciso carregar equipamento de som para as aulas, porque temos auxílio do áudio do *laptop* já incluso, além de poder filmar as aulas com auxi-

lio da webcam. Hoje também posso aplicar uma atividade diferente sem ter que usar impressões. As pesquisas também se tornaram mais vastas com o uso da internet.

O relato da professora demonstra a realidade da maioria das escolas e suas gestões pedagógicas que desvalorizam a disciplina de língua inglesa prejudicando o currículo escolar e principalmente os alunos, que cada vez mais, sentem dificuldades no aprendizado dessa disciplina, e muitos deles também acabam futuramente ficando desqualificados para o mercado de trabalho bem como, são frustrados por não passar no vestibular, tendo por justificativa justamente a falta de suporte escolar e a carga horária insuficiente. O aluno passa geralmente sete anos estudando inglês na escola, termina o ensino fundamental entra no ensino médio e concluindo sem entender, sem ler ou sem pronunciar a língua e por fim, ainda fracassa no vestibular.

Quando questionados sobre esta insuficiência, a justificativa está na falta de recursos didáticos, financeiros, professores formados na área e estrutura da escola. Para que uma aula de língua inglesa seja produtiva e atenda o currículo escolar, ela precisa além de um professor qualificado, estar munido de recursos que propiciem a escrita, o ouvir e falar o idioma inglês, e sem os recursos que proporcionem estas habilidades as aulas acaba por se tornarem improdutivas, provocando desinteresse tanto no professor ao ensinar como no aluno em aprender.

O acesso a esta tecnologia não é o fim para este problema, mas amplia as transformações sociais e desencadeia uma série de mudanças na forma como se constrói o conhecimento e o aprendizado da língua inglesa. A escola, seus administradores e educadores, bem como de onde se fomenta o currículo escolar, não pode desconsiderar essa inovação, ou seja, a chegada de novas tecnologias e mídias é uma realidade com a qual os profissionais de todas as áreas se deparam, principalmente os da educação, lançando lhes novos desafios, sendo a escola o condutor e mediador deste processo, e para isso ela precisa investir na continuidade, no aperfeiçoamento, na manutenção e na capacitação de seus profissionais.

Moran (2006) afirma que as redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor. Ainda de acordo com Moran (2006.), a Internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula.

IX-Para você quais as vantagens e desvantagens do uso do *laptop* em sala de aula?

Professora de Língua Inglesa:

As vantagens desta didática são muitas, porque além de ser um recurso completo para ensino da língua, provoca mais interesse e participação do aluno, existe a possibilidade e diálogo através de chat com pessoas de outros países que falam o idioma e páginas de relacionamento, bem como, amplia a pesquisa”. Um problema que vem ocorrendo é a falta de manutenção dos aparelhos, se todos não estiverem funcionando não dá para aplicar uma aula. Outra desvantagem é que acaba se tornando uma exigência maior para o professor em manusear estes aparelhos, bem como gastar mais horas para preparar e aplicar uma aula.

O *laptop* conectado à internet disponibilizado na escola para os alunos do 6º ano coloca como possibilidade a criação de novas dimensões de acesso às informações, além do que podem ser estabelecidas novas relações e resultar em tendências pedagógicas inovadoras como o diálogo através de chats, isso gera uma construção do conhecimento, a partir de aprendizagens significativas. Para os alunos desta turma que estão iniciando a experiência com a língua inglesa é um marco fundamental, pois é nesta fase inicial da relação com o inglês que vão nortear o gosto e interesse pela disciplina. Muitos alunos acabam desmotivados nos primeiros anos de experiência com o inglês, pelo fato da realidade como a língua é transmitida, muitas vezes de forma desmotivada, sem instrumentos didáticos e dinâmicos que não estão atualizados com a realidade dos alunos.

As necessidades dos alunos encontradas nesta pesquisa contribuem para a prática do ensino do professor de língua inglesa, na adaptação de novos métodos, no uso da criatividade e na percepção do que os alunos sabem; o que gostariam de aprender e o que realmente eles precisam aprender em relação à língua inglesa.

Segundo Hutchinson & Waters (1987), as necessidades de aprendizagem envolvem, as condições da situação de aprendizagem, o conhecimento dos alunos, as habilidades em sala de aula, bem como a motivação dos alunos para aprender uma segunda língua.

É importante destacamos também a vontade da professora em conhecer melhor os recursos existentes no *laptop* e novas maneiras de como possam ser trabalhados em sala de aula, formas mais criativas de trabalhar os conteúdos. Já os alunos, além de desenvolver neles o gosto pela língua inglesa, percebem-se outras habilidades, como as de criar e descobrir. Alguns deles com mais domínio sobre a tecnologia acabam trocando

informações com os professores, sobre como melhorar as aulas.

A professora menciona ainda que para superar os obstáculos e melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, precisam saber manusear o aparelho, pois encontra muita dificuldade nisso porque demanda tempo para preparo e pesquisa de material, bem como encontra dificuldades em administrar o tempo. Podemos perceber a necessidade de uma adaptação nas horas atividades dos professores, porque o uso do recurso tecnológico gasta praticamente o dobro do tempo para preparar uma aula tradicional, como o uso de um livro.

X- O que poderia ser feito para que o professor de língua inglesa tenha mais habilidade ou recursos didáticos para aplicar em sua aula?

Professora de Língua Inglesa:

Creio que mais conhecimento e habilidade com a tecnologia e continuidade de capacitações para professores, bem como um professor auxiliar. O auxílio também de um técnico de informática disponível para tirarmos duvidas.

A partir das observações, compreendemos a preocupação do professor, bem como do aluno com a falta de domínio perante os aplicativos do *laptop*, por isso a necessidade em dar continuidade ao curso através de reciclagens para trabalhar situações problemas e a ajudar o professor com o uso dos recursos que são de interesse da instituição na pratica educacional para um melhor desenvolvimento de suas aulas.

Paulo Freire (1994) faz a afirmação de que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, nos mostra que para o educador continuar inserido nesta nova realidade escolar, apontada pelo uso das tecnologias, o passo inicial é a busca de capacitação e preparo para utilizar tais ferramentas em sala de aula.

Conforme Valente (2003, p. 36),

É preciso fomentar a vontade do professor de estar construindo algo novo. É preciso compartilhar de seus momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, como parceiro que o encoraja a ousar, mas de forma reflexiva para que possa reconstruir um novo referencial pedagógico.

De acordo com todas as constatações relatadas, percebe-se que é vigente uma prática que contemple a socialização e a difusão de conhecimentos relacionados com o *laptop* educacional nas aulas de língua inglesa, junto aos professores e alunos da escola.

5. Considerações finais

Esse artigo nasceu da importância de se estudar e reestruturar os métodos de estudo da língua inglesa, da necessidade de capacitar professores diante da realidade de uma nova estrutura tecnológica que vem surgindo na sociedade e a educação não pode ficar aquém desta realidade, necessitando implementar o uso das tecnologias de informação e comunicação em seus currículos pedagógicos, bem como da urgência em adaptar um recurso tecnológico para esse fim, implementando ações para compartilhar com docentes e trazer para prática em sala de aula ao invés de fazer considerações meramente teóricas sobre o uso de tecnologias na educação. O que se deseja é fazer avançar a produção do conhecimento através de análises de recursos pedagógicos capazes de incentivar professores e alunos ao crescimento.

Mesmo com o interesse do desenvolvimento da educação dos alunos em conduzi-los ao crescimento pedagógico, criativo e intelectual, o que pode se perceber é que aparentemente pouco tem sido feito para mudar esse cenário, justamente pelo custo alto em adquirir ferramentas modernas e tecnológicas para agilizar este processo pedagógico, em alguns casos a falta de interesse do educador em se reciclar ou dedicar tempo para aprender as novas tecnologias educacionais que vai exigir mais dele esforço e dedicação para transmitir aos seus alunos o conhecimento e utilização destas tecnologias, bem como, alunos desinteressados ou desmotivados, que ao invés de utilizar a ferramenta como recurso para trabalhos e pesquisa, acaba utilizando o mesmo para outros fins que não são pedagógicos.

No entanto, não basta à escola adquirir recursos tecnológicos e materiais pedagógicos sofisticados e modernos, pois, geralmente professores limitarem-se apenas ao treinamento para o uso destes, e muitos equipamentos como estes se não houver uma equipe preparada para manutenção e gestão, acabam isolados ou jogados em um canto qualquer.

É preciso a teoria juntamente com a prática para que o ProUCA se torne uma ferramenta poderosas no desenvolvimento do ensino pedagógico na disciplina língua inglesa e nas demais disciplinas. O projeto destaca essa importância da reflexão sobre a prática docente, que é viabilizada pela ação efetiva da equipe pedagógica, como a presença na Escola de um coordenador e um tutor para a capacitação, orientação e acompanhamento dos professores e manutenção dos aparelhos, bem como, a integração dos alunos com a tecnologia através do uso do *laptop* em diver-

nas disciplinas, como a de língua inglesa. O professor tem buscado meios que conduzem os alunos a refletirem e construir conceitos na medida em que as informações são repassadas, igualmente tem conjugado o novo com o já conhecido, assim, através deste aprendizado tem surgindo diversas pesquisas e trabalhos realizados na interação entre professor e aluno. Portanto, a perspectiva desta aprendizagem significativa com ênfase na prática pedagógica tem sido articulada aos recursos tecnológicos disponíveis, que tem possibilitado aos alunos superar suas dificuldades e construírem seus próprios conceitos.

Com o desenvolvimento e aplicação deste recurso tecnológico e didático na Escola Municipal onde a pesquisa foi realizada, pretende-se contribuir com um processo de ensino-aprendizagem efetivo e com a capacitação dos professores, bem como favorecer a autonomia intelectual de nossas crianças e motivá-los a um interesse maior pela língua inglesa, para que possam integrar num mundo de crescentes mudanças, complexidades e desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>>. Acesso em: 20-07-2014.

CANDAU, Vera M. 1991. Informática na educação: um desafio. *Tecnologia Educacional*, vol. 20, n. 98/99, p.14-23, jan./abr.1991.

COX, Kenia Kodel. *Informática na educação escolar*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAWKINS, Jan. O uso de novas tecnologias na educação. *Revista TB*, Rio de Janeiro, n. 120, p. 57-70, jan./mar, 1995.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge, 1987.

KALYUGA, S. When using sound with a text or picture is not beneficial for learning. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 16, n. 2,

p. 161-172, 2000. Disponível em:

<<http://ajet.org.au/index.php/AJET/article/download/1829/894>>

KAWAMURA, Lili. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. [São Paulo]: Cortez, [1998]. Disponível em:

<http://www.luciasvasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1471&Itemid=31>

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, Tânia Maria E. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: UFPel, 2001, p. 19-44.

_____. *Desafios da Internet para o professor*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>>. Acesso em: 29-07-2014.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Diferenciação do ensino*. Uma questão de organização do trabalho. Curitiba: Melo, 2011.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *ENSAIO: Pesquisa em Educação e Ciências*. vol. 02, n. 01, março 2002.

RICHIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. *Formação profissio-*

nal docente, novas e velhas tecnologias: avanços e desafios. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Disponível em:

<<http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Richit-Maltempi-cibem.pdf>>.

SAMPAIO, Fábio Ferrentini; ELIA, Marcos da Fonseca. (Orgs.). *Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012.

SERENELLI, F.; Mangiatordi, A. (2010). The ‘One laptop Per Child’ X O laptop as a PLE. A cognitive artifact beyond hardware and software.

VALENTE, J. A. A escola como geradora e gestora do conhecimento: o papel das tecnologias de informação e comunicação. In: GUEVARA, A. J. H.; ROSINI, A. M. (Eds.). *Tecnologias emergentes: organizações e educação*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 1998.

_____. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. (Orgs.). *O computador portátil na escola*. São Paulo: Avercamp, 2011.

_____. (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

_____; MARTINS, M. C. O programa um computador por aluno e a formação de professores das escolas vinculadas à UNICAMP. *Revista Geminis*, vol. 2, n. 1, p. 116-136, 2011.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS CULTO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Gilberto Almeida Meira (UESB)

beto.dan@ig.com.br

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@uol.com.br

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos o fenômeno da variação na concordância nominal de número no português culto de Vitória da Conquista por meio de um registro sistematizado da fala dos informantes à luz da teoria da variação e mudança. Objetivamos, com isso, realizar um estudo comparativo entre os dados por nós analisados e os dados analisados por Guimarães (2014), referentes ao português popular.

Palavras-chave: Concordância nominal de número. Estudo comparativo. Português popular. Português culto. Vitória da Conquista.

1. Introdução

Apresentamos, nesse estudo, uma discussão referente aos resultados da análise estatística da variável dependente: *concordância nominal de número no sintagma nominal*. Os dados da análise foram extraídos do *corpus* do português culto de Vitória da Conquista (PCVC) e cotejados com o *corpus* do português popular de Vitória da Conquista (PPVC), utilizando para tal comparação a pesquisa realizada por Guimarães (2014). Os *corpora* por nós utilizados foram constituídos pelos grupos de pesquisa em linguística histórica e em sociofuncionalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Consideramos, em nossa pesquisa, doze informantes os quais divididos segundo critérios sociais em faixa etária e gênero/sexo apresentam em comum o fato de possuírem mais de onze anos de formação escolar. Nesse sentido, o vernáculo de tais informantes foi comparado, usando critérios idênticos aos empregados por Guimarães (2014), exceto no que concerne à escolaridade, já que aquela pesquisadora avaliou seus informantes, considerando os “sem escolarização” e os “com escolarização precária”.

A hipótese norteadora de nosso estudo se pauta na convicção de

que os utentes da norma³⁴ intitulada português culto de Vitória da Conquista apresentem, em termos probabilísticos, maiores ocorrências de concordância nominal de número no sintagma nominal, graças ao contato com aparatos sociais advindos de uma cultura letrada, escolar em sua essência, cuja sócio-história reflete os valores de uma parcela significativa da comunidade conquistense. Para tanto foram controlados grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos, submetidos à análise estatística probabilística, usando-se a ferramenta Goldvarb 3.0b3. Foram considerados significativos os seguintes grupos de fatores, com *input* .988 e significância de .004: posição linear do constituinte, posição do constituinte com referência ao núcleo do sintagma nominal, saliência fônica, gênero/sexo, faixa etária e escolaridade.

Apoiamo-nos, em nossa investigação, nos postulados da sociolinguística de cunho laboviano, bem como em diversas pesquisas já realizadas no Brasil sobre a variação na concordância nominal de número. Nesse trabalho específico, focamos a nossa discussão na análise empírica dos dados, o que faremos no capítulo a seguir. Em seguida, na conclusão, apresentamos uma síntese dos resultados por nós obtidos.

2. *Análise e discussão dos dados*

No âmbito dessa pesquisa, a análise quantitativa dos dados envolveu um total de 2.205 ocorrências extraídas de amostras de fala de doze informantes do português culto de Vitória da Conquista. Como se trata de uma análise atomística, foram considerados os sintagmas nominais com todas as marcas formais de plural, sintagma nominal com algumas marcas ou apenas uma marca de plural e sintagma nominal contendo um numeral como primeiro elemento. Por outro lado, desconsideramos as ocorrências em contextos linguísticos em que não se podia verificar a presença do plural no elemento seguinte³⁵, bem como aqueles sintagmas nominais cujos núcleos são ditos invariáveis³⁶. A **Tabela 1** expressa a realidade mensurada por meio da ferramenta Goldvarb 3.0b3.

³⁴ No âmbito de nosso estudo, as expressões “norma culta” e “norma popular” *assim* são tomadas como equivalentes a português *culto* e português *popular* tal qual advoga Lucchesi (1994) a partir de releitura de Coseriu.

³⁵ Eis um exemplo: “as meninas são amigas”.

³⁶ Eis um exemplo: “ele pegou dois ônibus”.

Concordância Nominal	Português culto	%
Com marcas de Plural	1.982 / 2.205	89,9%
Sem marcas de Plural	223 / 2.205	10,1%
Total de Ocorrências	2.205	

Tabela 1 – Variável dependente: Concordância nominal de número

Os dados demonstram, portanto, que a concordância de número no sintagma nominal das amostras de fala de utentes de Vitória da Conquista – BA assemelha-se ao percentual encontrado por Lopes (2001) na capital do Estado (Salvador). Cumpre lembramos que Lopes faz diferenciação entre nível de escolaridade, considerando falantes de 11 anos e de no mínimo 15 anos. Os dados obtidos por Lopes (2001. p.163) foram: escolaridade média (11 anos) 82%, escolaridade superior (mínimo de 15 anos) 96%.

Eis o **Gráfico 1** elaborado a partir dos dados por nós obtidos:

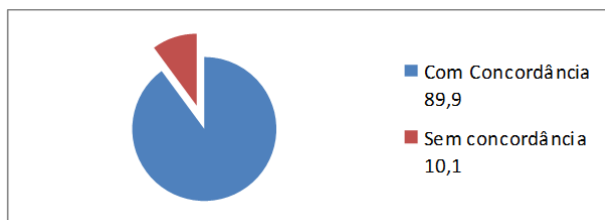


Gráfico 1: Porcentagem de concordância no sintagma nominal – PCVC

No cotejo com os dados obtidos por Guimarães (2014), das 2.979 ocorrências que foram extraídas da fala de doze informantes do português popular de Vitória da Conquista, os resultados são esses que ora apresentamos, em comparação com os dados por nós obtidos.

Concordância Nominal	PPVC	%	Português culto	%
Com marcas de Plural	1.708 / 2.979	57,3%	1.982 / 2.205	89,9%
Sem marcas de Plural	1.271 / 2.979	42,7%	223 / 2.205	10,1%
Total de Ocorrências	2.979		2.205	

Tabela 2 – Variável dependente: Concordância nominal de número no PPVC e no PCVC

Comparando os resultados obtidos com a variável dependente: concordância nominal de número, em ambas vertentes do português de Vitória da Conquista, conforme **Tabela 2**, já se pode confirmar, preliminarmente, a nossa hipótese, segundo a qual os falantes da norma culta fazem mais concordância nominal de número do que os falantes da norma popular, considerando que os falantes da norma culta estão mais expostos

à educação formal, resultado não só do acesso ao letramento, mas de uma perspectiva de mundo em que a escola passa a ser uma fonte de ascensão social. Embora essa constatação possa soar como um truísmo em função, sobretudo, dos diferentes níveis de escolaridade dos informantes, não pode servir de pretexto para se ignorar a atuação das variáveis linguísticas e extralinguísticas sobre o fenômeno por nós investigado. Além do mais, é preciso considerar que as normas espelham realidades de vida em que valores são postos como lastros de uma vida desejável.

A despeito da diferença entre as duas normas, torna-se oportuno trazer a discussão feita por Guimarães (2014) a qual considera fundamental observar o aparato urbanizador na expansão territorial e expansão simbólica (considerando-se a educação como símbolo de prestígio). Seguindo esse raciocínio, espelhar-se na linguagem da escola torna-se um bem de consumo para as classes sociais (quer antigas quer novas) que ocupam os espaços privilegiados (territoriais, simbólicos e econômicos) em Vitória da Conquista. O *locus urbanus* seria, portanto, o espaço de distribuição simbólica em que a escola entraria como elemento balizador e sua linguagem referendaria o *locus urbanus* assumido.

Nesse sentido, podemos comparar os nossos dados e os obtidos por Guimarães (2014) a outros estudos realizados em condições sócio-históricas assemelhadas, como no caso do trabalho realizado por Lília Soares Miranda Santos na cidade de São Leopoldo-MG. Ao pesquisar as normas popular e culta, Santos (2010) encontrou realidade semelhante à vista em Vitória da Conquista no que concerne à norma culta, já que constatou 75% de concordância no sintagma nominal, mas apenas 24% na amostra a qual denominou de Fundamental. A investigação sociolinguística nos grandes centros urbanos, como nas capitais, a nosso juízo, apresenta um estrato populacional significativo, mas insuficiente para demonstrar a nossa pluralidade linguística. É nesse sentido que estudos realizados por Santos (2010), Martins (2013) e Guimarães (2014) vêm preencher lacunas em relação às novas realidades que surgem com o crescimento populacional e econômico dos novos polos urbanos.

Em seguida, passamos a apresentar e a discutir os grupos de fatores selecionados pelo Goldvarb 3.0b3, observando a ordem de seleção dos grupos considerados relevantes. Reiteramos que nosso estudo tem como lastro a comparação com os resultados obtidos por Guimarães (2014), a qual realizou estudo apresentando evidências sobre a configuração sócio-histórica do português popular de Vitória da Conquista. Tal estudo integra as investigações iniciadas pelo Grupo Janus/CNPq.

2.1. Posição linear do constituinte

Para essa variável, nossa hipótese é a de que a primeira posição seja mais favorável à presença de marcas de plural, considerando o estabelecimento da oposição singular vs plural. Para tanto, consideramos, seguindo o estudo de Guimarães (2014), quatro fatores, conforme **tabela 3**.

Posição linear do constituinte	PPVC	P.R.	Português culto	P.R.
Primeira posição	1.183 / 1.195 99%	0.81	993 / 995 99,8%	0.95
Segunda posição	455 / 1.522 29,9%	0.28	853 / 1.046 81,5%	0.10
Terceira posição	59 / 222 26,6%	0.19	131 / 158 82,9%	0.03
Quarta posição em diante	11 / 40 27,5%	0.20	5 / 6 83,3%	0.08

Tabela 3: Frequência e probabilidade da variante “marcas de plural nos constituintes do sintagma nominal”, segundo a variável *posição linear do constituinte*.

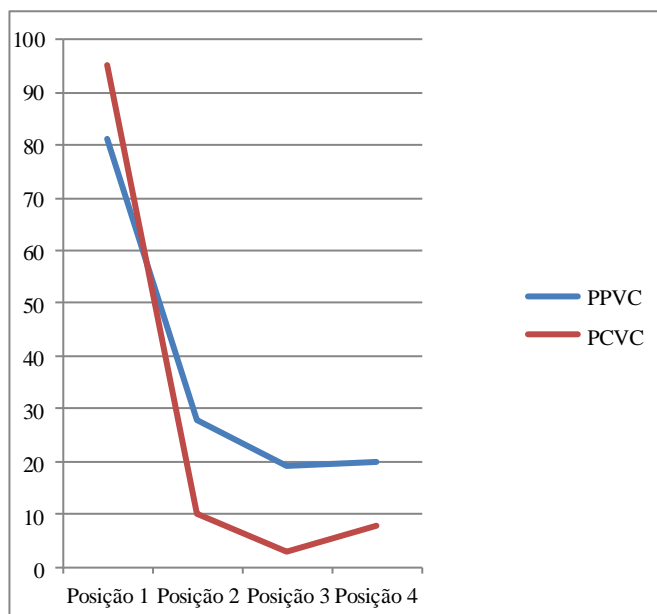


Gráfico 2: Frequência e probabilidade da variante “marcas de plural nos constituintes do sintagma nominal”, segundo a variável *posição linear do constituinte*.

O **gráfico 2** apresenta de forma sintética os pesos relativos (P.R.)

referentes ao português popular de Vitória da Conquista (GUIMARÃES, 2014) e ao português culto de Vitória da Conquista.

Os resultados não deixam dúvidas de que a primeira posição tende a favorecer a retenção da marca de plural, o que nos sugere que tal fator, quando analisado isoladamente, conforme fizemos, acaba atestando o caráter funcional da língua, segundo o qual, para evitar redundância, há uma tendência para a informação relevante ser retida no primeiro constituinte sintagmático.

Guimarães (2014), cujos dados do português popular de Vitória da Conquista são aqui apresentados para compararmos com os dados do português culto de Vitória da Conquista, lembra que as explicações e justificativas para a marcação do primeiro elemento do sintagma nominal têm suscitado toda uma polêmica em torno das possíveis motivações para essa realidade. No bojo das discussões, estaria a origem do português popular do Brasil, envolvido num acirrado debate em que de um lado estaria a *deriva secular românica* e de outro a *transmissão linguística irregular*. Seguindo este último raciocínio, o contato maciço do português, sobretudo com as línguas africanas, teria desencadeado peculiaridades morfossintáticas, como a variação na concordância nominal de número, que refletiria tendências das línguas crioulas de indicarem o plural, por exemplo, apenas nas estruturas mais relevantes da língua. Por outro lado, segundo aquele postulado, as línguas românicas estariam caminhando para uma simplificação morfológica, pressionadas pelo desaparecimento do rígido sistema de casos do latim; assim, a marcação de apenas um elemento seria uma forma de resgatar, por um caráter sintético já previsto no latim vulgar, a informação necessária para estabelecer as oposições e marcá-las. Dito isto, tais posturas têm sido levadas como divisores de água, atualmente em discussão, que pretendem explicar a origem do Português do Brasil, conforme discutiu amplamente Araújo (2014).

Empregando um aporte teórico funcionalista, Scherre (1988) já veria a questão do favorecimento da marcação de plural na primeira posição como a atuação de um princípio funcional: as *Condições de Distintividade*. De acordo com tal princípio, há uma tendência para a informação semanticamente relevante ser retida na estrutura superficial da língua, o que faz com que informações redundantes sejam canceladas. (SCHERRE, 1996, p. 92)

Nessa polêmica, nosso estudo se insere numa tentativa de discutir princípios sócio-históricos que serviriam para explicar não só a formação

do espaço urbano, mas a formação do espaço urbano símbolo pela constituição da história linguística. Os núcleos populacionais do interior da Bahia surgem por meio de uma elite agrária de caráter expansionista, ocupando posteriormente o poder político local. O aparato urbanizador, nesse sentido, teria como mola mestra a formação de uma elite cultural, a qual teria a escola como combustível impulsor.

Retornando à discussão linguística, os dados por nós apresentados para o português culto de Vitória da Conquista estão em consonância com os estudos realizados por outros pesquisadores, tais como Lopes (2001), Andrade (2003), Santos (2010) e Martins (2013).

Portanto, é inegável o favorecimento da primeira posição quando se trata de concordância de número no sintagma nominal. Nas demais posições ocupadas pelos constituintes por nós analisados, podemos observar que tanto no português popular de Vitória da Conquista quanto no culto os pesos relativos apontam para o desfavorecimento decrescente na indicação de pluralidade, na seguinte ordem: segunda posição 0.28 (PPVC) e 0.10 (PCVC), quarta posição 0.20 (PPVC) e 0.08 (PCVC), terceira posição 0.19 (PPVC) e 0.03 (PCVC).

2.2. Posição do constituinte com referência ao núcleo

Em termos percentuais, nossos resultados não divergem tanto dos encontrados por Guimarães (2014) em sua análise do português popular de Vitória da Conquista. Assim, em relação ao português culto, obtivemos um índice de marcação de plural de 99,8% e 91,7% para os determinantes em primeira e segunda posição à esquerda do núcleo, respectivamente. O que confirmou a hipótese por nós levantada segundo a qual os determinantes em primeira posição à esquerda do núcleo favorecem mais a marcação de plural.

No português popular de Vitória da Conquista, Guimarães (2014) obteve, em sua análise, 99,3% para os determinantes em primeira posição imediatamente à esquerda do núcleo e 97,8% para os determinantes em primeira posição não adjacente ao núcleo. Em relação aos determinantes em segunda posição à esquerda do núcleo, o percentual por ela encontrado foi de 82,3%, o que só faz confirmar a força condicionadora que tem a posição à esquerda do núcleo na ocorrência de plural nos elementos do sintagma nominal. Não é à toa que para Scherre (1998), “a posição à esquerda – a posição de prominência tópica – favorece mais marcas explí-

citadas de plural do que a posição à direita [...], independentemente do nível de escolarização dos falantes”. (SCHERRE, 1998, p. 10)

2.3. Saliência fônica

O princípio da saliência fônica foi outra variável selecionada pelo programa cujo resultado refletiu, no caso do português culto, o que já prevíamos, ou seja, os itens lexicais com formação de plural irregular favorecem mais a indicação de pluralidade por serem mais perceptíveis na relação singular/plural. No entanto, em conformidade com os estudos de Scherre (1988), verificamos, na análise dos dados, certa hierarquia na escala da saliência em que os itens mais marcados foram: itens em *-l* (0.87), plural duplo (0.79), itens em *-ões* (0.75), itens em *-r* (0.67), itens em *-m/-em/-ã/-um/-ao* (0.55). Os itens regulares (0.48) superaram apenas os itens em *-s* e *-z* (0.38). Curiosamente, no português popular de Vitória da Conquista, esse último fator foi o que mais favoreceu a marcação de plural, com peso relativo de 0.79. Houve, igualmente, maior favorecimento nos casos de alteração da qualidade vocálica, como em animal/animais, mais conhecidos como itens em *-l*, com peso de 0.68, seguido do plural duplo com 0.64. No geral, é possível afirmar que nossa hipótese é confirmada, já que esperávamos que os itens irregulares fossem mais marcados do que os regulares no português culto de Vitória da Conquista.

Comparando nossos dados com os de Lopes (2001), que analisou também o efeito da saliência fônica sobre a concordância nominal no português universitário, notamos um reflexo similar do efeito da saliência fônica em relação a alguns fatores envolvidos nas análises de ambos os estudos. Assim, no português culto de Vitória da Conquista o fator que mais favoreceu a aplicação da regra de plural foram os itens em *-l*, com peso relativo (P.R.) de 0.87. No português universitário de Salvador esse mesmo fator teve marcação categórica de 100%, não sofrendo variação. Comparando ainda os nossos dados com os da autora, em relação a alguns outros fatores da saliência fônica, observamos que no português culto de Vitória da Conquista foram mais marcados também o plural duplo 0.79, os itens em *-ões* 0.75 e em *-r* 0.67. Enquanto que nos dados da capital baiana, entre os universitários, houve uma ligeira diferença na hierarquia desses fatores uma vez que os itens que mais receberam marcas formais foram os itens em *-ões* 0.87, seguidos dos itens em *-r* 0.81, itens em *-s* e *-z* 0.71 e plural duplo 0.65. Em síntese, a pesquisa da autora evi-

dência, do mesmo modo, que os itens irregulares com maior grau de saliência tendem a ser mais marcados formalmente. Essa foi a mesma conclusão a que chegaram H. Carvalho (1997) e Silva (2011), por exemplo, cujas pesquisas envolveram falantes com diferentes níveis de escolaridade, inclusive o nível superior.

2.4. Variável social: faixa etária

Em relação à idade, nossa análise recai sobre dados de falantes de duas faixas etárias: jovens de 20 a 35 anos (faixa I) e adultos de 36 a 50 anos (faixa II). Para essa variável, partimos da hipótese de que os adultos fazem mais uso da variante explícita de plural nos elementos do sintagma nominal.

	PCVC	P.R.
Faixa I	1058 / 1086 97,4%	0.76
Faixa II	924 / 1119 82,6%	0.25

Tabela 4 – A aplicação da regra de concordância nominal de número na variável faixa etária

Conforme se pode observar na **tabela 4**, nossa hipótese não foi atestada uma vez que os jovens tendem a apresentar mais marcas de concordância nominal de número no português culto de Vitória da Conquista.

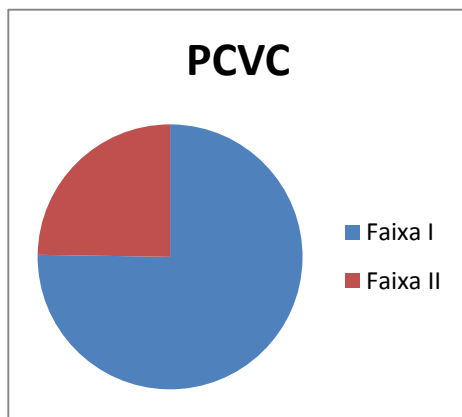


Gráfico 3: Variável faixa etária

Vamos comparar os nossos dados aos de Guimarães (2014), conforme **tabela 5**.

	PPVC	P.R.	PCVC	P.R.
Faixa I	499/837 59,6%	0.58	1058 / 1086 97,4%	0.76
Faixa II	683 / 1213 56,3%	0.41	924 / 1119 82,6%	0.25

Tabela 5 –

A aplicação da regra de concordância nominal de número na variável faixa etária

Assim como ocorreu no português culto, no português popular os jovens lideram o uso da variante padrão. O peso relativo (P.R.) de 0.58 no português popular de Vitória da Conquista sugere-nos uma provável mudança em curso em direção a um sistema com concordância. Segundo Guimarães (2014),

[...] o processo de urbanização e o crescimento econômico estariam configurando alterações no português popular de Vitória da Conquista, impulsionado pelos mais jovens, por estarem mais sujeitos a valores de outros grupos, bem como por se colocarem próximo a um ideal de urbanidade. (GUIMARÃES, 2014, p. 101)

Já no português culto, o peso relativo (P.R.) de 0.76 parece evidenciar uma situação de variação estável, sobretudo pelo baixo índice de variabilidade nos constituintes sintagmáticos. Além disso, a grande maioria dos jovens falantes do português culto de Vitória da Conquista tem nível superior completo ou em andamento, ao contrário da maioria dos adultos cuja formação é em nível técnico profissional.

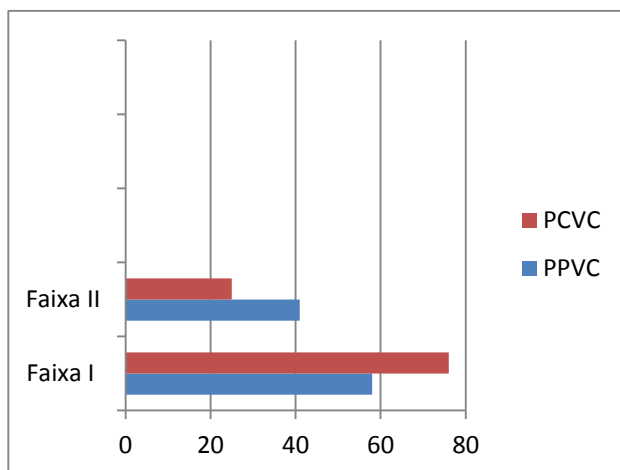


Gráfico 4: Variável faixa etária no português popular e culto

De modo geral, os nossos resultados estão em consonância com aqueles encontrados por H. Carvalho (1997), Andrade (2003) e Silva (2011), entre outros.

2.5. Variável social: sexo

Com base nos resultados encontrados por Scherre (1988), Santos (2010) e Martins (2013), segundo os quais as mulheres fazem mais concordância nominal de número no sintagma nominal, elaboramos nossa hipótese para a variável sexo, esperando, igualmente, que na comunidade de fala de Vitória da Conquista as mulheres façam mais o uso de marcas formais de plural do que os homens.

	Português culto	P.R.
Mulheres	948 / 1006 94,2%	0.58
Homens	1034 / 1199 86,2%	0.43
Total	1982 / 2.205	

Tabela 6 – A aplicação da regra de concordância nominal de número na variável sexo

No que tange à variável social sexo, selecionada pelo programa, verificamos que no português culto de Vitória da Conquista há uma maior tendência de aplicação da regra formal entre as mulheres, com peso

probabilístico de 0.58. Esse resultado comprova nossa hipótese.

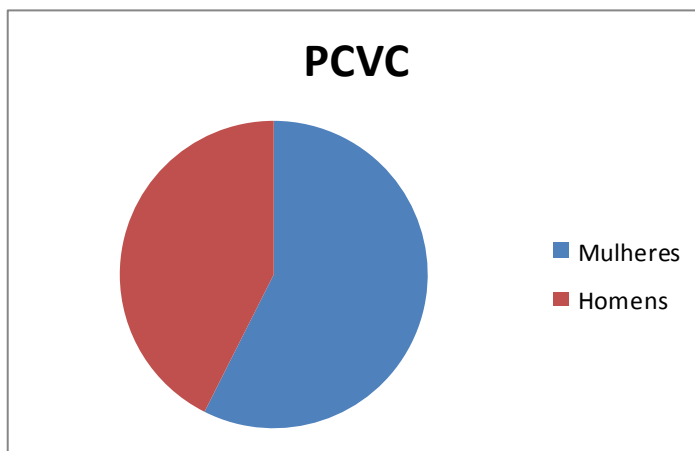


Gráfico 5: A aplicação da regra de concordância nominal de número na variável sexo

Em relação ao português popular, os pesos relativos de 0.57 para as mulheres e 0.41 para os homens mostram-nos que, assim como aconteceu no português culto, são as mulheres que fazem mais uso do plural. O que tanto pode sugerir que elas sejam muito mais atentas ao uso das formas mais prestigiadas linguisticamente, como também que elas, apesar das grandes mudanças comportamentais das últimas décadas, sejam mais cerceadas e mais cobradas para ter um comportamento mais em conformidade com as convenções sociais do que os homens. Para Guimarães (2014), em relação aos dados do português popular de Vitória da Conquista, “os resultados demonstram que a “emancipação feminina” com a ampliação de seu espaço de atuação favorece à aquisição de padrões linguísticos cada vez mais próximos da norma de prestígio” (GUIMARÃES, 2014). Esse argumento ganha ainda mais força quando o direcionamos às informantes do português culto de Vitória da Conquista que além de terem seu espaço de atuação social mais amplo, estão inseridas no contexto da cultura letrada, tendo um contato muito mais constante e ativo com as formas linguísticas mais prestigiadas socialmente.

Outros estudos, como o de Scherre (1988), mostraram, também, que as mulheres usam mais o plural nos constituintes flexionáveis do sintagma nominal, com peso relativo (P.R.) de 0.58 contra 0.42 dos homens.

A mesma tendência de uso da forma padrão entre o público femi-

nino foi demonstrada por Martins (2013) que encontrou, probabilisticamente, peso relativo (P.R.) de 0.52 para as mulheres e 0.47 para os homens.

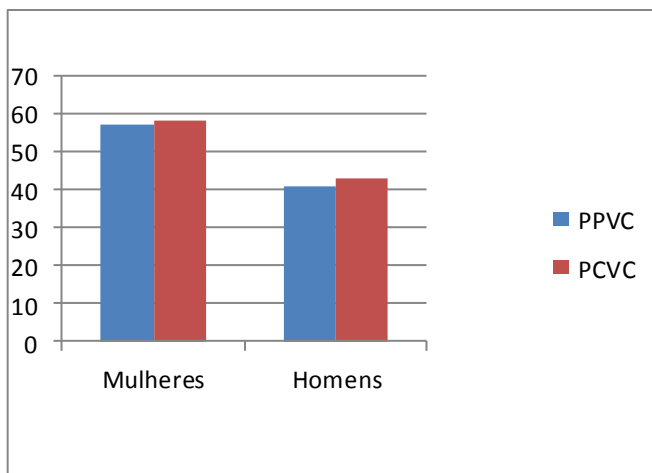


Gráfico 6: A aplicação da regra de concordância nominal de número na variável sexo no PPVC e PCVC

2.6. Variável social: escolaridade

A hipótese por nós levantada é a de que a aplicação da regra de concordância nominal é maior entre os falantes com grau de escolaridade em nível superior uma vez que eles estão muito mais expostos a atividades culturais diversificadas nas quais predominam o uso das formas linguísticas mais prestigiadas.

A fim de controlarmos essa variável dividimos os informantes do português culto de Vitória da Conquista em dois grupos: os de nível superior e os de formação em cursos profissionalizantes. A lógica para essa divisão se pautou no fato de os cursos de nível superior terem a chance de incluir em seus currículos matérias/disciplinas de cunho humanístico o que acarreta a leitura de textos mais densos e a necessidade de produção acadêmica, além de exposições em seminários, congressos, simpósios, ou seja, atividades que requerem o uso de norma culta e o cuidado ao falar em público. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Escolaridade	Português culto	P.R.
+ de 11 anos: curso profissionalizante	911 / 1112 81,9%	0.26
+ de 11 anos: nível superior	1071 / 1093 98%	0.74

Tabela 7: Variável escolaridade

Observando a **tabela 7**, percebemos logo que nossa hipótese se confirmou, já que, probabilisticamente, os resultados mostram que a parcela de falantes do português culto, com formação em nível superior, tende a fazer mais concordância nominal de número, com peso relativo de 0.74. O que pode ser explicado, conforme hipótese por nós levantada, pela exposição mais constante dos estudantes a atividades culturais diversificadas nas quais há a preponderância do uso das normas culta e padrão da língua portuguesa.

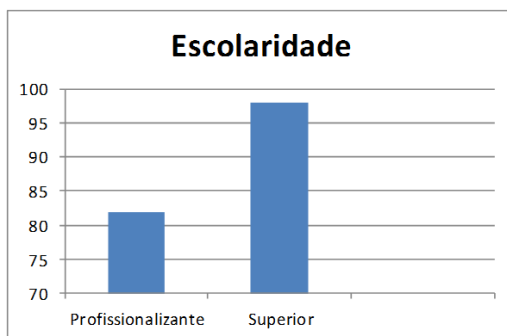


Gráfico 7: variável escolaridade no PCVC

Na **tabela 8**, a seguir, apresentamos para essa variável os resultados do português popular analisado por Guimarães (2014).

Escolaridade	PPVC	P.R.
1 a 2 anos	896 / 1589 56%	0.44
3 a 4 anos	255 / 458 55,7%	0.49
5 anos	557 / 932 59,8%	0.59

Tabela 8 - A aplicação da regra de concordância nominal de número na variável escolaridade

Observando os resultados do português popular e do português culto, percebemos logo o que já é quase um consenso e um truísmo entre

os pesquisadores, a saber, quanto maior o nível de escolaridade do falante, maior o índice de marcas de plural.

É importante destacar também que enquanto na norma culta o falante com nível superior completo faz muito mais concordância nominal, no português popular a frequência de aplicação da regra de concordância é bem menor. Essa diferença entre o comportamento objetivo dos falantes pode refletir, muitas vezes, nas diferenças dos juízos de avaliação que tendem a separar, socialmente, os falantes da norma culta dos falantes da norma popular, constituindo, nesse caso, a base do preconceito linguístico que ainda impera na sociedade brasileira como um todo.

3. Considerações finais

Investigamos, nessa pesquisa, amostras de fala de informantes da zona urbana de Vitória da Conquista, classificados, conforme os anos de formação escolar, em falantes do português popular (até cinco anos de escolarização) e falantes do português culto (com mais de onze anos de escolarização), considerando, nesse último caso, a educação profissional técnica e o nível superior.

De modo geral, nosso estudo evidenciou um altíssimo índice percentual da variante explícita de plural entre os informantes do português culto. Com exceção de um único fator da variável estrutural saliência fônica – os itens em *-s* e *-z* que favoreceram a marca de plural em 72,1% – todos os demais fatores de todas as variáveis independentes atingiram percentuais acima de 80%. O que comprova que, em termos percentuais, os falantes da norma culta do português de Vitória da Conquista fazem muito mais concordância nominal de número do que os falantes do português popular. Essa constatação só faz reforçar o que muitas outras pesquisas já comprovaram, a saber: quanto maior o tempo de exposição à escola e o nível de escolarização, maior o uso de formas linguísticas mais prestigiadas, como a indicação de plural nos constituintes flexionáveis do sintagma nominal.

No mais, os resultados não deixam dúvida de que o fenômeno da variabilidade na concordância nominal de número no português de Vitória da Conquista se apresenta, nitidamente, como um caso de variação estável em que as duas variantes: presença e ausência de marcas de plural no sintagma nominal coexistem na fala dos informantes. No entanto, o índice de variação foi bem maior entre os falantes do português popular,

havendo, inclusive, um processo de mudança em curso em direção à aquisição de marcas de plural entre os mais jovens.

Com esse estudo, esperamos contribuir significativamente para o conhecimento da realidade sociolinguística de Vitória da Conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. *Um fragmento da constituição sócio-histórica do português do Brasil: variação na concordância nominal de número em um dialeto afro-brasileiro*. 2003. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador.

ARAÚJO, S. S. de F. *A concordância verbal no português falado em Feira de Santana – BA. Sociolinguística e sócio-história do português brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARVALHO, Hebe. *Concordância nominal: uma análise variacionista*. João Pessoa: UFPB, 1997.

GUIMARÃES, Maria Aparecida Souza. *Concordância nominal de número no português popular do Brasil: estudo de variação e mudança no vernáculo conquistense*. 2014. Dissertação (de mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UESB, Vitória da Conquista.

LOPES, Norma. *A concordância nominal, contexto linguístico e sociedade*. 2001. Tese (de doutorado). – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Letras, Salvador.

MARTINS, Flávia Santos. *Variação na concordância nominal de número na fala dos habitantes do alto Solimões (Amazonas)*. 2013. Tese (de doutorado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Lília Soares Miranda. *Sobre a ausência de concordância nominal no português falado em Pedro Leopoldo-MG: uma abordagem variacionista*. 2010. Dissertação (de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M. de; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do*

Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Universidade Federal do Rio Janeiro, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Janaína Biancardi de. A concordância nominal na fala capixaba. *I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos*, Vitória, 2011.

**A VARIANTE *ni* EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA:
A AVALIAÇÃO DO FALANTE**

Maria Bethânia Gomes Paes (UNEB)
bethapaes@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo, excerto do trabalho de dissertação intitulado “A preposição *Ni* em Vitória da Conquista: usos e avaliação do falante”, consiste em abordar o uso da forma *ni*, variante da preposição *em*, nos falantes de Vitória da Conquista – BA, especificamente no que se refere à avaliação subjetiva do falante em relação a essa variante. Assim, por meio do mapeamento da variável social escolaridade na utilização da variante *ni*, associando-o à avaliação subjetiva dos falantes, foi feito o estudo de julgamento do falante, registrado em uma ficha- questionário, considerando realizações linguísticas em que o *ni* era observado. O *corpus* oral de análise é constituído por 18 entrevistas, com duração média de 20 minutos cada uma, gravadas no ano de 2012 na referida cidade, com falantes estratificados por escolaridade e faixa etária. Considerando-se os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista de William Labov, buscou-se identificar as restrições linguísticas e sociais à escolha da variante *ni*. Para a quantificação dos dados, foi utilizado o programa *Varbrul*. Quanto à avaliação da variante *ni*, os informantes apresentaram posicionamentos negativos quanto ao uso da mesma, não se dando conta, porém, que fazem uso dessa forma. O fato de a maioria dos informantes, apesar da presença da forma *ni* em suas entrevistas gravadas, julgarem de forma negativa o uso de tal variante (e aqueles que a usam) confirma a afirmação feita por Lambert (*apud* WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006, p. 102): “os correlatos subjetivos da alternância de linguagem revelam ser mais uniformes que o próprio comportamento”. A pesquisa confirma, portanto, a tese elaborada por Labov (2008 [1972]) referente aos mecanismos de variação e mudança linguística, já que a variação observada se mostra relacionada a pressões internas estruturais e sociais, ambas agindo conjuntamente.

Palavras-chave:

Variação linguística. Variante *ni*. Língua oral. Fala. Vitória da Conquista.

1. A sociolinguística e o julgamento da variação por parte dos falantes

O advento da sociolinguística, na década de 1960, representou o reconhecimento dos fatores sociais como variáveis atuantes no uso da língua, o que configurou uma ruptura com uma abordagem formalista, baseada nas ideias de Ferdinand Saussure, previstas em sua obra *Curso de Linguística Geral* (1916). O formalismo considera o sistema como algo abstrato, e estuda os elementos que o formam, distanciando-se das situações de produção e recepção das línguas.

A diversidade linguística, a partir de William Labov, deixa de ser tratada como um problema. Ao instituir a inseparabilidade entre língua e variação, Labov (2008 [1972]) trata o diverso na língua como traço da riqueza do fenômeno linguístico, o que caracteriza toda e qualquer sociedade. A noção de certo e errado, portanto, é descartada nessa abordagem, e a norma culta é tratada apenas como uma variante privilegiada que expressa o modelo de língua socialmente valorizado. Os comportamentos linguísticos, assim, passam a ser marcas identitárias dos indivíduos e a variação linguística um aspecto de adequação à situação comunicativa por parte dos interlocutores.

Com esse novo olhar sobre a variação linguística, o preconceito linguístico é alvo de debate, emergindo, então, aspectos que implicam na constituição do imaginário social referente ao uso e à apropriação da linguagem.

Analisar a atitude dos falantes frente às variações apresentadas na língua é considerar a aceitação ou não da heterogeneidade linguística, e a estigmatização de certos comportamentos linguísticos é fruto de uma concepção de língua defendida pela classe dominante, tradicional por excelência.

O preconceito linguístico manifesta-se em várias situações no Brasil, amparando-se no determinismo de que há superioridade de alguns comportamentos linguísticos que constituem modelos eleitos pela sociedade de bom falar do português brasileiro. Esse “comportamento linguístico modelo” implica em interpretações nas distinções socioeconômicas da sociedade, na diversidade linguística de cada região, assim como nos aspectos globais que influenciam a língua, a exemplo da adesão aos estrangeirismos.

Percebe-se que a variante *ni* é recorrente na fala de sujeitos nativos de Vitória da Conquista, independente do grau de escolaridade ou faixa etária do falante. São recorrentes na referida cidade realizações como a e b:

- a. “*Ni* um lugar [...]” (*Em* um lugar) – Informante j
- b. “Se for *ni* novembro, ele vai”. (Se for *em* novembro, ele vai.) – Informante k

Assim, é plausível questionar até que ponto a dinamicidade da língua “respeita” os critérios essencialistas impostos aos estratos sociais, no que se refere à determinação do perfil linguístico do falante, o qual se

encontra imerso em uma sociedade marcada por mudanças incessantes. Destacam-se marcas identitárias que o enquadram em situação de prestígio ou desprestígio social, econômico, cultural, político e mais algum que as normas sociais entendam ser definidor do lugar do indivíduo na sociedade.

Bagno (2009) confirma a existência de um debate histórico envolvendo a utilização efetiva do idioma e a postura da tradição gramatical. É devido, justamente, à imposição histórica do vernáculo que, até os dias atuais, posições de preconceito linguístico são recorrentes nas atitudes dos indivíduos, em detrimento do uso, de fato, da língua como meio de comunicação e consequente interação entre os integrantes da sociedade.

Assim, toma-se como hipótese nesta pesquisa, que a variante *ni* é traço responsável por estigmatizar a fala de um indivíduo, uma vez que consiste numa realização linguística não contemplada pelas normas das gramáticas normativas da língua portuguesa.

2. Metodologia

2.1. A comunidade em questão

Vitória da Conquista situa-se no sudoeste baiano e representa a terceira maior cidade do estado da Bahia, com área de unidade territorial de 3.405,580 km² e população de 306. 866 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2010). Fundada em 09 de novembro de 1840, Vitória da Conquista configura-se como importante centro comercial do sudoeste da Bahia e norte de Minas Gerais, influenciando uma população de pouco mais de 2 milhões de pessoas, o que a situa entre os cem maiores centros urbanos do Brasil. Até a década de 1940, a base econômica da cidade era a pecuária extensiva, prática que deu lugar à atividade comercial, favorecida pela abertura da estrada Rio-Bahia (atual BR 116) e da estrada Ilhéus-Lapa, possibilitando a integração do município com outras regiões do estado e do país, de acordo com informações colhidas no portal oficial da prefeitura municipal de Vitória da Conquista – PMVC (2012).



Mapa 01:

Localização da cidade de Vitória da Conquista no mapa da Bahia. (PMVC, 2012)

Ainda conforme o *site* da PMVC (2012), a cidade teve em sua origem populacional os povos brancos, representados pelos colonizadores, que permaneceram na cidade em missões portuguesas para desbravar a região da Bahia; índios das tribos mongoió (ou kamakan), ymboré (ou aimoré), e pataxós, cada uma com sua língua e seus ritos religiosos. Os mongoiós costumavam fixar-se em uma determinada área, enquanto as outras duas tribos circulavam ao longo da região. Os aldeamentos se espalhavam por uma extensa faixa, conhecida como Sertão da Ressaca, que vai das margens do alto do Rio Pardo até o médio Rio das Contas, lugar onde são encontradas hoje comunidades negras, como a comunidade do Cinzento. Alguns estudos sobre a forma de construir as casas das comunidades próximas à zona urbana de Vitória da Conquista, a plantação de mandioca e milho, a produção de artesanato nos dias atuais, de acordo com o *site* da PMVC (2012), afirma que esses são indícios da ancestralidade indígena: essas comunidades identificadas como negras, na realidade têm origem na miscigenação de índios e negros.

2.2. A coleta de dados

Esta pesquisa considerou os pressupostos da sociolinguística quantitativa. A coleta de dados foi obtida em entrevistas com duração média de 20 minutos, registradas por meio de um gravador digital, nas quais foram desenvolvidas narrativas obtidas pela interação pesquisador-informante, a fim de fazer o entrevistado esquecer a situação de entrevista gravada e levando-o a expor fatos de sua vida diária com o uso do vernáculo. Além de uma ficha onde o informante deveria informar seus dados pessoais e algumas informações relacionadas ao seu perfil social, relevantes para a pesquisa, ainda foi aplicado um questionário ao participante, a fim de considerar qual a sua avaliação relacionada à variante *ni*.

2.3. A constituição do corpus

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 18 entrevistas gravadas e transcritas, produzidas por 18 informantes do sexo feminino, naturais da cidade de Vitória da Conquista. A escolha do gênero/ sexo feminino como fornecedor do corpus da pesquisa justifica-se pelo fato de tal gênero/ sexo ser considerado mais conservador em muitas pesquisas sociolinguísticas, quando comparado ao masculino. Nesta pesquisa, os dados dos informantes foram organizados em nove células, com dois informantes em cada: três fatores da variável social escolaridade (ensinos fundamental, médio e superior) e três fatores da variável social faixa etária do informante (F1: 15-29; F2: 30-45; F3: 46-70 anos de idade).

2.4. As variáveis consideradas

2.4.1. Escolaridade

Geralmente, as variantes mais distantes do padrão que não são contempladas pelas gramáticas tradicionais, são estigmatizadas, o que é o caso da variante *ni*; considera-se, portanto, que pode haver relação entre o uso do *ni* e o grau de escolaridade dos informantes.

Serão controlados, nesta pesquisa, os seguintes fatores da variável escolaridade são:

- a) Ensino Fundamental;
- b) Ensino Médio;

- c) Ensino Superior.

2.4.2. Faixa etária

Os estudos sociolinguísticos afirmam que o comportamento linguístico de cada geração pode corresponder a um estágio da língua. Nesse sentido, a faixa etária mais jovem pode indicar a introdução de novas formas na variedade da comunidade. Isto posto, considera-se de extrema importância a seleção de informantes observando-se a faixa etária a que pertence, a fim de se constatar se há relação a realização do *ni* e entre a faixa etária dos informantes e a expectativa de mudança linguística.

Os fatores da variável faixa etária a serem considerados nesta pesquisa são:

- a) Faixa etária 1 (15- 29 anos de idade)
- b) Faixa etária 2 (30- 45 anos de idade);
- c) Faixa etária 3 (46 a 70 anos de idade).

2.5. A codificação dos dados

Para a quantificação e codificação dos dados, foi utilizado um programa que trabalha com um modelo logístico, denominado programa *Varbrul* ou pacote *Varbrul*.

2.6. A avaliação da linguagem por parte dos informantes

À sociolinguística, como bem destaca Calvet (2002, p. 69) também importa o comportamento social provocado pela norma linguística espontânea, a qual

pode desenvolver dois tipos de consequências em relação aos comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram a sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros. (CALVET, 2002, p. 69).

Nesta pesquisa, foi aplicado um questionário aos informantes com letras de duas músicas, *Tarado* (Caetano Veloso) e *Nessa casa tem goteira* (Sérgio Reis), ambas com a presença da variante *ni* e uma sequência de perguntas que se referem ao perfil do possível usuário da linguagem

utilizada na música. Dessa forma, foi possível observar, por meio das respostas ao questionário, as atitudes dos participantes da pesquisa em relação ao uso que se faz da variante em questão.

3. Análise dos dados

Apresentam-se, a seguir, os resultados da análise quantitativa dos dados, bem como a interpretação dos resultados obtidos.

Abaixo, a tabela 1 dispõe informações a análise geral de ocorrências das variantes *em* e *ni* nos dados coletados.

	Número/Total	%
EM	619/653	95%
NI	34/653	5%
Total	653	100%

Tabela 1: Variação EM/ NI- análise geral

A análise dos dados apontou que a variante *ni* é usada pelos falantes de Vitória da Conquista em menor proporção quando comparada ao uso da variante *em*. Em um total de 653 casos envolvendo as duas variantes, a preposição *em* foi utilizada em 619 casos (95 %), enquanto o *ni* é empregado 34 vezes (5%).

3.1. Avaliação da variante *ni*: as impressões dos sujeitos

Seguem dados da avaliação dos sujeitos envolvidos na pesquisa relacionada à variante *ni*, em que serão destacadas algumas realizações linguísticas dos informantes e as respostas contidas no questionário, com suas respectivas análises.

3.1.1. Escolaridade: ensino fundamental

➤ Informante I: 27 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Num entrava *ni* sala de aula, aí mainha fez eu disistir.

Porque eu te conheço como é que você é *ni* escola.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Orrorozo [...]

➤ - Informante r: 28 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante::

Quando ela quer desabafar, ela vai lá em casa.

De olho ni uns cursos técnicos...

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

É uma linguagem que retrata a experiência de vida (de) que(m) tem o nível de escolaridade médio. Meu comportamento de ver uma pessoa falando essa música seria de *dezaprovação*.

➤ - Informante x: 31 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Tantas custureira ni Conquista.

Passar dezembro, janeiro e fevereiro lá em Porto Seguro.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Essas pessoas são alvo de preconceito por não falarem de acordo com o que a sociedade acha que é correto, mas *simplicemente* não significa que está pessoa não tem estudo apenas um hábito do local onde a pessoa mora.

➤ - Informante e: 45 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Pra ensinar as crianças em casa.

Eu estudava na Petú à noite.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Eu achei muito brega [...]

- - Informante k: 65 anos
- Alguns dados da entrevista com o falante:
**Ele levava o aparelho e fazia ultrassom *ni* mim lá.
É *ni* Vitória, Espírito Santo, né não?**
 - Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?
A pessoa que utiliza essa linguagem tem um certo estudo, não de médico, um estudo médio, tanto faz homem ou mulher, gente mais adulta. Não é linguagem que tem baixaria.

- - Informante p: 66 anos
- Alguns dados da entrevista com o falante:
**Eu não ouvi falar *ni* televisão, nem nada.
Agora minha cunhada morava *ni*, como é que chama, Niterói.**
 - Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

A informante registrou a interpretação da música, disse não conseguir registrar opinião a respeito da linguagem presente nas músicas.

3.1.2. *Escolaridade: ensino médio*

- - Informante i: 19 anos, Ensino Médio:
- Alguns dados da entrevista com o falante:
**Aí quando ele entrou *na* UFBA ele já tava terminando o doutorado.
Ele ir morar sozinho *em* Alagoas.**
 - Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?
Ambas as músicas mostram uma linguagem informal_muito

utilizada na zona rural por pessoas que não tiveram acesso a uma boa educação.

➤ - Informante b: 21 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Painho nem *ni* meu noivado foi, B.

Já fui *em* Fortaleza, já fui *em* Salvador, Itacaré, fiquei *ni* Itacarezinho também.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Pessoas sem conhecimento.

➤ - Informante h: 34 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Agora mesmo *ni* biomedicina ele tava bestinha, num tava?

Eu até falei *em* levar, mas o pai dele não deixava.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Uma pessoa com pouca cultura (...)

➤ - Informante w: 35 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

M. mora *no* fundo do shopping.

Hoje quem faz seus investimentos *em* você.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Na minha opinião, ele não teve oportunidade de estudar, convive com pessoas sem entendimento e sem cultura. Vive em lugar periférico. Onde existe(m) pessoas que não quer(em) nada.

➤ - Informante g: 47 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Fazer uma casa pra mim lá *no* Poço escuro.

Cada um chega lá *em* casa.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Reflete o nível de conhecimento da população que não teve acesso à educação, não por interesse próprio, mas pela falta de oportunidade.

A informante “g” indicou que o perfil do sujeito usuário da linguagem das músicas seria alguém que cursou o Ensino Médio, independente de gênero/sexo e faixa etária, de origem rural. Quanto à opinião sobre tal linguagem, a informante a veiculou à uma pessoa que não teve acesso à educação, o que permite a afirmação de que considera a linguagem da música deficiente, pois entendeu que faltou algo ao usuário para que ele se comunicasse daquela forma.

- - Informante o: 57 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Ela foi pra São Paulo e ficava só *ni* pizza.

Eu sou besta demais, o povo me passa as perna *ni* mim.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

A linguagem é de uma pessoa de mais idade, da zona rural, nível de escolaridade médio e é uma pessoa bem vi(s)ta na sociedade.

3.1.3. Escolaridade: ensino superior

- - Informante d: 27 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Eu estagiei no Ensino Fundamental.

Eu estava nesse cursinho pra fazer o vestibular.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

(...) linguagem de senso comum, demonstrando um *exacerbamento* cultural, mostrando a cara da/ ou social onde o indivíduo está inserido (ambiente urbano).

➤ - Informante j: 28 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Ela *ni* uma semana resolveu sair.

***Ni* um lugar.**

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Pessoa com nível social baixo, trabalhador rural ou que teve convívio com o campo.

➤ - Informante t: 31 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

***Em* novembro, eu vou viajar com minha esposa.**

Eu tava com vontade de ir *na* Canção Nova.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

A linguagem utilizada reflete um costume ou falta de leitura. Quando trato de costume digo que a pessoa que vive em determinada região que tem sotaques diferentes e o costume de *está* sempre falando com pessoas que usam a mesma forma de linguagem entre si, se acostumando a falar de forma simples. E a falta de leitura impede que se *familiarizer* com as palavras escritas corretamente.

➤ - Informante y: 34 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

E. deu uma aula sozinho *em* uma turma.

Sabe mexer *nos* jogos.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

Acredito que a linguagem utilizada representa o local onde a

pessoa vive. Representa a localidade, o modo de falar do local onde a pessoa mora.

➤ - Informante u: 46 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Eu sonhava *em* fazer Letras.

Já chegou uma mãe querendo bater *na* professora.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

(...) acho (que) a linguagem é natural, até divertida.

➤ - Informante z: 47 anos

- Alguns dados da entrevista com o falante:

Dei logo uma comida de rabo *ni* B. pra ele aprender.

Aqui *em* Conquista tá falando que tem AIDS.

- Considerando o convívio em sociedade, qual sua opinião sobre a linguagem utilizada nas músicas?

A linguagem utilizada nas músicas é própria de pessoas que, mesmo conhecendo a gramática normativa, usam uma linguagem do meio social no qual estão inseridas. O meio social onde a fala coloquial é uma constante de bairros periféricos das cidades, onde os seus moradores são assalariados, mendigos, traficantes, meninos de rua, pessoas com escolaridade incompleta e até mesmo de pessoas que, mesmo com escolaridade acabam assimilando o modo de falar da maioria dos falantes.

4. Considerações finais

O fato de a maioria dos informantes, apesar da presença da variante *ni* em suas entrevistas gravadas, julgarem de forma negativa o uso de tal variante (e aqueles que a usam) é uma constatação desta pesquisa que vai ao encontro do que é afirmado em estudos considerando as atitudes dos falantes diante de dados linguísticos marcados por variação, feitos por Lambert (*apud* WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006, p. 102):

“os correlatos subjetivos da alternância de linguagem revelam ser mais uniformes que o próprio comportamento”.

É possível afirmar que a mudança não poderia ocorrer, dentre outros fatores, por conta da avaliação dos falantes, retomando-se aqui o problema da avaliação citado por Labov (2008). Fica claro, nas análises dos dados, que um valor social negativo é atribuído ao uso da variante *ni*, uma vez que, mesmo fazendo uso da variante, talvez inconscientemente, alguns informantes são taxativos ao “enquadrar” usuários de uma linguagem em que o *ni* figura como pertencentes a extratos da sociedade menos prestigiados.

Outro fator que, segundo Labov (2008) gera mudança, é o fato de que a variável linguística se torna uma das formas que definem a comunidade de fala e seus membros, os quais reagem de forma uniforme em relação à realização da língua. Isso é favorecido pelo alcance da mudança linguística atrelada aos seus valores associados. A variável, dessa forma, define-se como um *estereótipo* e exhibe o fenômeno da variação linguística. Justamente por a maioria dos informantes desta pesquisa, pertencente à comunidade conquistense, considerar a variante *ni* como não pertencente à fala prestigiada no seio social, é que a avaliação de seu uso seja negativa, o que coopera para o uso expressivamente menor em relação à variante *em* na cidade de Vitória da Conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma culta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 2009.

CALVET, Louis- Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

IBGE. Vitória da Conquista (BA).

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=293330&se-arch=bahia/vitoria-da-conquista>>. Acesso em: 18-08-2012.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MAPA da cidade de Vitória da Conquista. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_da_Conquista>
Acesso em: 24-08-2012.

REBELO, Aldo. Projeto de Lei nº 17069, que dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17069>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

REIS, Sérgio. Pinga ni mim. Disponível em:

<<http://letras.terra.com.br/sergio-reis/103205>> Acesso em: 01-10-2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

VELOSO, Caetano. Tarado ni você. Disponível em:

<<http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/1306533>> Acesso em: 01-10-2011

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

**A VEJA E O SEU JEITO TUCANO DE SER:
ANÁLISE LINGÜÍSTICO-TEXTUAL
DE CAPAS DO GÊNERO REVISTA**

Carlos Alberto Moreira Dinucci Júnior (UNIFSJ)
dinuccion@hotmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF/ UNIFSJ)
joaneiff@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tematiza as relações discursivo-textuais presenciadas em gêneros textuais de cunho jornalístico da mídia brasileira. Diante da acepção original de gênero jornalístico, que o concebe a partir dos princípios de imparcialidade e objetividade discursiva, tem-se verificado que determinados veículos não seguem um direcionamento dicotômico entre imparcialidade *versus* parcialidade, mas apresentam certa relação de integralidade entre a necessidade de descrição objetiva dos fatos com as subjetividades quem os narra. Assim, parte-se do seguinte questionamento: De que modo o ideário de imparcialidade jornalística se esvai na mídia brasileira? Utiliza-se como corpus de trabalho capas da revista *Veja*, relacionadas ao assunto política brasileira, em especial, à representação dos principais grupos partidários na dinâmica contemporânea. Deste modo, objetiva-se, a priori, analisar os recursos linguístico-textuais empregados em tais veículos. Especificamente, pretende-se demonstrar como as estratégias textuais utilizadas no discurso corroboram com a construção de posicionamentos subjetivos da revista. Dentre as hipóteses, acredita-se que a revista *Veja*, objeto deste estudo, contribui argumentativamente para a construção da representação imagética de um partido político em detrimento de outro. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa inicialmente bibliográfica, tendo como aporte teórico Koch (2002) e Sant'Anna (2003), bem como de uma análise de dados baseada nos pressupostos da análise do discurso francesa encontrada em Charaudeau (2005), Maingueneau (1997) e Amossy (2012).

Palavras-chave: Gênero textual. Análise do discurso. Política. Revista *Veja*.

1. Introdução

O Brasil é um estado democrático de direito. Cada cidadão vale seu voto depositado em uma urna. A sociedade inteira, formada a partir da comunhão de diferentes indivíduos, que partilham o mesmo território, é responsável pelo estabelecimento de dirigentes eleitos, que executam, em tese, a vontade da maioria e legislam em favor dela. Entretanto, a preservação desse Estado depende de algumas instituições. Entre essas, a imprensa, que se verifica aqui, mais precisamente, sua manifestação em uma revista impressa: a *Veja*. Em algumas capas da revista *Veja* são consideradas a posição e as intenções dos editores nas mensagens que trans-

mitem.

Interessante destacar de antemão a função prototípica do gênero textual jornalismo, seguido pela premissa de que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição” (ELIAS & KOCH, 2012, p. 107). Ao gênero jornalismo compete, em princípio, informar imparcialmente os cidadãos. Em “Da Democracia na América”, Alexis de Tocqueville, no século XIX, já aludia à importância da imprensa para o estabelecimento e preservação da igualdade democrática. O sociólogo afirma que a “[...] imprensa é, por excelência, o instrumento democrático da liberdade” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 398). Por meio dela o exercício de poder se permite a todos.

Em nossos dias, um cidadão oprimido só tem um meio de se defender: dirigir-se à nação inteira e, se ela lhe for surda, ao gênero humano. E só há um meio para fazê-lo, a imprensa. Assim, a liberdade de imprensa é infinitamente mais preciosa nas nações democráticas do que em todas as outras; só ela cura a maioria dos males que a igualdade pode produzir. A igualdade isola e debilita os homens; mas a imprensa coloca ao lado de cada um deles uma arma poderosíssima, de que o mais fraco e o mais isolado pode lançar mão. A igualdade tira de cada indivíduo o apoio de seus próximos; mas a imprensa lhe permite chamar em seu socorro todos os seus concidadãos e todos os seus semelhantes. A tipografia apressou os progressos da igualdade e é um de seus melhores corretivos. (TOCQUEVILLE, 2005, p. 398)

Em seu trabalho, o visconde de Tocqueville, após longa visita aos Estados Unidos, redige no século XIX uma ode à democracia. Seu texto a defende, promove, quer vê-la chegando a todas as nações da Europa. Busca, contudo, ser razoável. Esclarece que mesmo o melhor remédio sempre traz algum efeito colateral. À democracia, o desamparo seria um desses efeitos; corrigido pela liberdade de imprensa. Assim, esclarece o valor de uma imprensa séria, que não se faça tendenciosa, que não modalize de acordo com os interesses de sua vontade. A informação chegando límpida aos cidadãos, para que eles tenham a liberdade de pesá-la, considerá-la sem que restem reféns da opinião engendrada por profissionais de conduta duvidosa das mídias diversas.

Na consideração das capas da revista *Veja* que aqui é feita, o leitor poderá observar e ponderar por si se houve ou não tentativa de manipulação. A opinião desta pesquisa é de que sim, houve. Diversas capas foram observadas, para cá trazidas algumas. O que se pôde perceber nelas é a busca pela desconstrução da imagem de um partido, o Partido dos Trabalhadores (PT), e a opção por proteger a imagem de outro grupo partidário.

rio, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

2. As contribuições da análise do discurso para se desvelar a (im)parcialidade jornalística

Neste estudo, parte-se da noção dialógica dos textos, proposta por Bakhtin (2003), entendendo-os como produtos do processo de interação social entre os participantes de um enunciado. Nesse sentido, Koch (2013) concorda que

o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas da interação social. (KOCH, 2013, p. 22)

Por mais vangloriosos e absolutos de certeza que possam parecer os insistentes discursos sobre a imparcialidade jornalística, verifica-se, desde os primados teóricos da linguística do texto e da análise do discurso, que tal afirmação constitui-se como falácia, uma vez que um discurso midiático não é desprovido de intencionalidades, conforme ratifica Charaudeau (2009):

Qualquer declaração num telejornal ou num noticiário radiofônico, está carregada de efeitos possíveis, dos quais apenas uma parte – e nem sempre a mesma – corresponderá às intenções mais ou menos conscientes dos atores do organismo de informação, e uma outra – não necessariamente a mesma – corresponderá ao sentido construído por tal ou qual receptor. (CHARAUDEAU, 2009, p. 26)

A análise de conteúdos da mídia apresenta-se, assim, recheada de oportunidades de constatação de pronunciamentos subjetivos, destoantes da proposta inicial do gênero jornalístico que, em princípio, constrói-se por intermédio da visão objetiva sobre os fatos. Portanto, devem-se questionar as intencionalidades contidas nas revelações empíricas da subjetividade diagnosticadas no texto jornalístico. Vale ressaltar as considerações de Pêcheux (1969, p. 71) a respeito das subjetividades articuladas à linguagem no discurso:

(...) é um fato que esta oposição [língua versus fala] autoriza a reaparição triunfal do sujeito falante como subjetividade em ato, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios postos a sua disposição; em outros termos, tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como o avesso do impensável, o correlato necessário do sistema. (PÊCHEUX, 1969, p. 71)

Os recursos linguísticos permitem, assim, o jogo discursivo, em que o locutor pode apoderar-se da língua como artifício de poder ao moldar aspectos textuais a depender do que deseja privilegiar. Sobre a “prática de escrever”, Barthes (1978, p. 14) discorre que “o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro”.

Para tanto, é requerido um campo investigativo que leve em consideração uma interpretação textual integrada, ou seja, espera-se aqui se interrogar a natureza da instância de recepção, na medida em que se traçam sondagens qualitativas do impacto do que é (im)perceptível pela audiência.

A questão da imparcialidade na produção de textos é revogada por Vogt (1980) ao afirmar que todo texto ou instância menor que este diz algo, mas o diz de um certo modo. Torna-se necessário recorrer aos pressupostos da análise do discurso justamente a fim de compreender que há a formação de uma cena enunciativa, na qual a construção de sentidos surge a partir de interações interpessoais em um “discurso que implica um enunciador e um coenunciador, um lugar e um momento da enunciação que valida a própria instância que permite sua existência”. (MAIN-GUENEAU, 2008, p. 51)

Nesta concepção entre as trocas dialogais entre enunciador e coenunciador ou, conforme Koch (2000), locutor e alocutário, produz vários níveis de significação, pois, segundo Ducrot (1978), não basta estratificar o dito, mas verificar o nível do discurso, isto é, faz-se necessário compreender os jogos discursivos entre explícitos e implícitos. A atividade interpretativa passa a ancorar-se, então, na premissa de que:

(...) quem fala tem determinadas intenções, consistindo a intelecção justamente na captação dessas intenções, o que leva a prever, por conseguinte, uma pluralidade de interpretações. Compreende-se o querer dizer como um querer fazer; desse modo, introduzem-se no sentido todas as intenções de ação (...) e admite-se que o locutor deseja, de algum modo, fazer conhecer essa intenção. (KOCH, 2000, p. 24)

3. O engajamento partidário revelado nas capas da revista *Veja*

Neste momento do trabalho, analisam-se algumas capas da revista *Veja*. Como já adiantado, ficou à pesquisa a nítida impressão de que este órgão de imprensa, a despeito da obrigação de ser imparcial, de informar

apenas, está comprometido com a causa política, sendo extremamente rigoroso às mazelas de um grupo enquanto se porta condescendentemente em relação a outro.

Os idealizadores das capas apresentadas não parecem em momento algum desejar esconder sua posição política pró-tucanos. Escancaram, em seus trabalhos, suas posturas antipetistas. Não se quer, aqui, condenar o envolvimento de particulares com a política partidária. O que se afirma é que a posição assumida não pode influenciar o exercício de profissão tão importante à saúde da democracia.

Ratifica-se: qualquer mídia tem não só o direito, mas também o dever de informar os cidadãos, membros da sociedade, de quaisquer desvios, prevaricações, negligências cometidas pelos seus representantes políticos. O que não pode ocorrer é que, assumindo uma postura partidária, dada mídia seja cruel em sua representação contra um e complacente em relação a outro.

Na primeira capa a ser analisada, articulam-se vários recursos imagéticos para a construção das significações. Objetiva-se, aqui, verificar as nuances discursivas identificadas neste constructo textual:



Fig. 1 – Capa 01. Fonte: Site oficial da revista *Veja*

Nesta primeira, já há algumas questões a serem pesadas. A primeira delas: a edição é de junho de 1994. O Brasil estava às portas de sua eleição presidencial. O candidato do PT, Luiz Inácio “Lula” da Silva, de origem popular, concorreria contra o do PSDB, Fernando Henrique Cardoso. Embora se tenha apontado na imagem o suposto brilho do Partido dos Trabalhadores, a capa da revista faz alusão a certo medo, que reverberou em outras candidaturas do (então) futuro presidente Lula. Assim, até para elogiar o PT a revista *Veja* encontrou maneira de positivar os receios de certa classe brasileira diante da possibilidade de assunção de um ex-operário ao Planalto. Sobre a antiga profissão do presidente Lula, deve-se atentar à mão que envolve a insígnia do Partido. Certamente, pela robustez, pelas unhas escurecidas, não acudia à cadeira de sociologia de nenhuma grande universidade. É a mão de um trabalhador, e a possibilidade de alguém saído da classe dominada ascender ao maior cargo da República Federativa do Brasil, o terror que isso provocava e provoca em um pequeno grupo – a elite nacional –, fica muito claro em *O Povo Brasileiro*, onde afirma o antropólogo Darcy Ribeiro:

[...] as elites dirigentes, primeiro lusitanas, depois luso-brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas. Boa expressão desse pavor pânico é a brutalidade repressiva contra qualquer insurgência e a predisposição autoritária do poder central, que não admite qualquer alteração da ordem vigente. (2014, p. 21)



Fig. 2 – Capa 02. Fonte: Site oficial da revista *Veja*

Mais uma vez, nesta segunda capa, oito anos depois, a tática do terror como estratégia argumentativa na produção de sentidos no discurso. Recorre-se mais uma vez ao “susto”.

Dessa vez o discurso não venceria, entretanto. Nas urnas, os eleitores deram o voto de confiança ao candidato popular. Derrotando José Serra no segundo turno, Lula chegou ao Palácio do Planalto. Mas observa-se de novo a tentativa da revista *Veja* de impedir a eleição do candidato petista. Darcy Ribeiro, novamente, explica essa postura no livro supracitado:

Não é impossível que a reordenação social se faça sem convulsão social, por via de um reformismo democrático. Mas ela é muitíssimo improvável neste país em que uns poucos milhares de grandes proprietários podem açambarcar a maior parte de seu território, compelindo milhões de trabalhadores a se urbanizarem para viver a vida favelada das favelas, por força da manutenção de umas velhas leis. Cada vez que um político nacionalista ou populista se encaminha para a revisão da institucionalidade, as classes dominantes apelam para a repressão e a força. (2014, p. 23)

Segundo Michel Foucault, todo discurso produzido e reproduzido ao longo do tempo é um discurso de poder. Esse discurso representa a vontade de uma classe que se foi estabelecendo ao decorrer da história que, selecionando memórias, foi sendo construída pelos grupos dominantes. Em *A Ordem do Discurso*, o filósofo diz que “[...] gostaria de tentar perceber como se realizou, mas também como se repetiu, se reconduziu, se deslocou essa escolha da verdade no interior da qual nos encontramos, mas que renovamos continuamente”. (FOUCAULT, 2014, p. 58)

As verdades, segundo Foucault, são selecionadas, escolhidas. Vão sendo reforçadas ao correr do tempo. Consolidam-se. Por isso o zelo deve ser constante quanto ao que produz o jornalismo. A repetição contundente de um determinado discurso pode estabelecê-lo como indiscutível. Não se deve admitir na democracia a ausência do contraditório. Forças antagônicas são freios aos governantes que porventura abusem das posições em que estão; outorgadas pelo povo. A liberdade de imprensa deve ser preservada, mas deve ao mesmo tempo ser cobrada a postura equilibrada das mídias em sua atuação no cumprimento de seu dever social.

Ainda no ano 2002, um mês após utilizar a tática do terror, a revista *Veja* apelou aos estereótipos. Nesta terceira capa, buscou-se incutir na cabeça dos eleitores a ideia de que o torneiro mecânico, nordestino, de origem humilde, não estaria apto à Presidência da República.



Fig. 3 – Capa 03. Fonte: Site oficial da revista *Veja*

Assim, apresentando fotos de governantes anteriores e através do texto, buscou-se demonstrar que a autoridade e a capacitação de um presidencialista estão ligadas às suas “qualidades individuais”. Sabe-se que, segundo a Constituição Federal de 1988, “todo poder emana do povo”, mas a impressão que a capa deixou é a de que esse “poder” reside numa imagem específica. Dessa forma, o então candidato Lula não estaria em condição de exercer um mandato digno, já que não cursara o nível superior, não sabia falar inglês, entre outras coisas. Alguns anos à frente, após sua eleição e reeleição, a diminuição da pobreza, da desigualdade e a aprovação pública do petista foram suficientes para desmentir esta edição da revista *Veja*.

Na próxima capa da revista *Veja* em análise, edição de maio de 1997, expõe-se o rosto do então Ministro Sérgio Motta. Amigo pessoal do presidente Fernando Henrique Cardoso, Sérgio Motta teve seu nome envolvido no esquema de compra de votos dentro do Congresso Nacional. Exato: esquema nos mesmos moldes do que, no Governo Lula, foi chamado de “mensalão”.



Fig. 4 - Capa 04. Fonte: Site oficial da revista *Veja*

Tal prática corrupta que recentemente escandalizou o país já era praxes naquele tempo. No entanto, esta revista não relaciona de forma alguma o escândalo ao presidente Fernando Henrique. A imagem dele não estampa a capa. Não é mencionado seu partido. O ministro Sérgio Motta é utilizado, aparentemente, como “boi de piranha”. Não há sequer uma menção na capa à possível “vista grossa” de FHC. Não há charges. Não há chacota. A imagem do PSDBista sai intacta desta edição da *Veja*.

Como levar a sério um órgão de imprensa, uma revista de tradição, de alcance nacional, que adote esse tipo de postura? Que maquie a verdade? Que a disfarce e a distorça à sua vontade, boa ou má? Não se cobra da revista que omita vexames ou deixe de tripudiar das vergonhas de corrupção, dos absurdos do governo petista. O que se exige é uma posição justa, equilibrada, frente aos fatos. Se há criatividade para a confecção de capas que visem à desconstrução dos presidentes de um partido, como se vê a seguir, deve haver a mesma capacidade inventiva para o desfazimento da imagem sóbria que se construiu ao longo dos anos dos candidatos do outro partido.

Abaixo, entre as duas capas há, claro, um diálogo, uma releitura intertextual sabiamente articulada por se tratar de uma manifestação discursiva

constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1992).

A intertextualidade retratada pelas capas – capa “A” é de 2006 e a capa “B” é de 2015 – constrói-se exclusivamente de imagens. Em nenhuma das duas encontra-se texto escrito. E tais imagens falam. Querem tratar a cegueira dos presidentes petistas; ou dizer que estão perdidos, como crianças na brincadeira pueril da “cabra-cega”, como se evidencia pelo uso da faixa presidencial como “tapa-olho” típico desta brincadeira infantil.



Fig. 5 - Capa A. Fonte: Site oficial da revista *Veja*



Fig. 6 - Capa B. Fonte: Site oficial da revista *Veja*

Constitui-se intertextualidade entre tais capas: há entrelaçamento de textos. Segundo Marcuschi (2008), retoma-se de algum modo o “discurso original”, partindo-se do que se chama de informação dada proveniente de experiências anteriores – “aquela que se encontra no horizonte da consciência dos interlocutores” (CHAFE, 1987) – para se construir um novo texto. Assim, a apropriação de uma capa de revista antiga relida em alusão a outro candidato, mas ambos do mesmo partido, induz que as ações de um político se repetem no outro. Em termos mais específicos, o não engajamento dos presidenciáveis contra algumas problemáticas continua sendo prática do partido.

O ex-presidente e a presidenta caricaturados, não viram nada ou não sabem de nada. Tateiam, mas não encontram. A grande questão: por que não se adota, em momento algum, a mesma postura contra o presidente FHC? Por que a sua imagem, ainda que uma caricatura sua, não é identificada à corrupção de seu governo, sob seu nariz, envolvendo um amigo seu? Porque “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...]”. (FOUCAULT, 2014, p. 8)

4. Derradeiras palavras

Este debate acerca da articulação linguístico-textual de pronunciamentos da revista *Veja* apresenta oportunidade de se revelar, assim, “forças sociais que lutam pela legitimidade de alguns discursos e pela ilegitimidade de outros” (POSSENTI, 2009, p. 38), visto que as intenções de determinados segmentos da mídia brasileira utilizam-se da linguagem para apelar para argumentatividade de múltiplas ordens a fim de explicitar suas posições.

O ano de 2015 tem-se revelado complicado à política brasileira. Dilma Rousseff, presidenta eleita democraticamente vai resistindo como pode às investidas, muitas vezes desleais, de seus opositores. Nesse contexto, o respeito à verdade é imprescindível. O risco de rasgar-se a liberdade é, de fato, iminente. Tocqueville considera esse perigo real quando há duas forças tão equiparadas se digladiando em um Estado Democrático. O autor afirma que “quando uma sociedade vem a ter realmente um governo misto, isto é, igualmente dividido entre princípios contrários, ela entra em revolução ou se dissolve” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 295). Há, portanto, razão para temer os gritos pró-ditadura, que ecoam em algumas ruas do Brasil.

Vale discutir o comprometimento do veículo jornalístico como gênero textual de prática social, já que estes são, conforme Marcuschi (2002, p. 22), constructos textuais materializados utilizados em grande escala na vida diária das pessoas. Espera-se, por isso, de toda mídia um comprometimento real com os fatos, uma postura ética, que corresponda à importância de sua função. O jornalista, não interessa se formado ou não em curso de jornalismo, deve relatar os fatos com parcimônia. A atividade jornalística é de grande relevância à preservação da democracia, à proteção dos direitos individuais e coletivos e deve posicionar-se ao lado do povo, não ao lado de um ou outro partido político. Infelizmente, o que se tem observado da revista *Veja* não é essa conduta ilibada. As capas verificadas aí estão para demonstrar isso. Seria extremamente interessante para todos os brasileiros que não fosse assim; mas é.

A despeito do que o historiador francês afirmou no século XIX, esta revista tem feito política partidária procurando manipular os eleitores. A construção de estereótipo que, segundo a revista *Veja*, é modelo para quem pleiteia a Presidência; a tentativa de assustar possíveis eleitores do PT; o desligamento da imagem dos políticos do PSDB dos escândalos de corrupção e a sátira diante das mazelas do atual governo reve-

lam o jeito tucano de ser da revista *Veja*. Haverá, logo, novas eleições; novas oportunidades para investigar a maneira de conduzir ou narrar os fatos, adotada pela revista. Fica nesta pesquisa o sinal de alerta: que os leitores o tenham em mente ao se debruçarem sobre o que *Veja* e outros veículos jornalísticos doravante apresentarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. S. (Ed.). *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.

DUCROT, O. *Pressuposição e alusão*. São Paulo: Cultrix, 1978.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2014.

KOCH, I. G. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

PÊCHEUX, M. *A análise automática do discurso*. Campinas: Pontes, 1969.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre o discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Cia. das Letras, 2014.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Da democracia na América*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOGT, C. A. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec/FUNCAMP, 1980.

AÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO ÁRABE EM FOZ DO IGUAÇU

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

paula.maia@unila.edu.br

Rajaa Nouredine (UDC)

rajaa1872@hotmail.com

Yassine Ahmad Hijazi (UDC)

ecopress73@hotmail.com

Mamadou Alpha Diallo (UNILA)

mamadou.diallo@unila.edu.br

RESUMO

O curso de extensão “Árabe, Arabismo e Islamismo na Tríplice Fronteira” surgiu a partir do número expressivo de imigrantes árabes residentes em Foz, cidade brasileira fronteiriça com Paraguai e Argentina que tem por principal característica a presença de uma pluralidade cultural e linguística, além do alto número de turistas de várias partes do mundo os quais recebe ao longo do ano. Essa pluralidade, todavia, requer ações sustentadas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana a qual, como será relatado nessa comunicação, está longe de contribuir apenas para o que seu nome aponta. Pautado em um conjunto de embasamentos teóricos: sobre a questão da norma (FARACO, 2008), na visão variacionista (LABOV, [1968] 2001), interdisciplinar e linguístico-cultural, via sociolinguística (MAIA, 2013), bem como em diversas obras sobre a língua árabe, o presente trabalho tem por objetivo demonstrar como, a partir do foco na visão variacionista, vem sendo realizadas as ações no curso de árabe que iniciado no primeiro semestre de 2015 junto à Pró-Reitoria de Extensão de nossa universidade.

Palavras-chave: Árabe. Sociolinguística. Integração linguístico-cultural.

1. Introdução

O texto a seguir é um relato de ações que temos empreendido em um projeto de extensão³⁷ com vários objetivos, os quais, uma vez alcançados, culminarão em uma maior integração do povo árabe em Foz do Iguaçu, inicialmente. Compõem essas ações: um curso de extensão, visitas técnicas, busca de parcerias, pesquisa, e participação em eventos. De modo que não temos a pretensão de sermos teorizadores, mas, pelo con-

³⁷ Referimo-nos ao projeto de extensão “Árabe, Arabismo e Islamismo na Tríplice Fronteira”, coordenado pelo Prof. Dr. Mamadou Alpha Diallo, junto à Pró-Reitoria de Extensão da UNILA, do qual nós autores somos parte integrante.

trário, buscamos neste espaço relatar a prática, sendo a teoria o seu embasamento, aquilo que a favorece. Lembrando o que nos diz Freire (1996, p. 39)³⁸:

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Começamos a nos reunir a partir da necessidade sentida por todos em torno da busca de compreensão de integração de uma cultura que se destaca em Foz do Iguaçu: a cultura árabe. Percebida e destacada pelos milhares de turistas que visitam diariamente essa cidade turística e pelos habitantes fixos, devido às vestes femininas notoriamente diversas das que usam os demais povos que por ela circulam, à presença marcante de homens árabes e suas esposas em lojas, e no comércio em geral, à existência de uma grande mesquita e à possibilidade de ouvirmos a Língua Árabe nos vários espaços da comunidade foziguaçuense, essa cultura é neste texto alvo de sua própria revelação.

O presente trabalho é, em si mesmo, portador de uma visão interdisciplinar, de áreas como relações internacionais, comunicação social e sociolinguística, sendo essa última o lugar do qual temos pautado nossa trajetória. Isso porque compreendemos a língua como a própria expressão da cultura, e a cultura, como o próprio diálogo resultante das identidades do ser humano enquanto ser individual e ao mesmo tempo coletivo. Desse modo, apesar de postulado há mais de quarenta anos, confiamos que é o modelo da sociolinguística (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 1968; LABOV, 2001), com suas várias interfaces (MAIA, 2013) que nos oferece embasamentos para lidarmos com a realidade plurilíngue na qual o povo árabe tem contato em Foz do Iguaçu. Cabe enfatizar que o modelo da teoria variacionista favorece a compreensão de realidades linguístico-culturais heterogêneas, nos permite organizar conhecimentos sobre as diversidades culturais, ao tomarmos como ponto de partida a noção laboviana de comunidade:

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado sobre o uso dos elementos da língua, mas sobretudo pela participação num conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros

³⁸ Freire falava nesse momento da formação de professores, mas a citação se aplica ao nosso propósito sobre o pensar e relatar a prática, amalgamada, embasada na teoria, sem ser por ela suplantada.

de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis particulares de uso. (LABOV, 1966)³⁹

O conceito de comunidade linguística é um dos axiomas da visão laboviana que postula que a heterogeneidade estrutural da língua só é passível de observação, e posterior sistematização, quando capturada a sua manifestação em grupos sociais (LABOV, 2001), e não apenas a partir de sua produção isoladamente pelo indivíduo. Estabelece, pois, que agrupamentos sociais⁴⁰ podem se dar considerando-se sexo (homens; mulheres), classe social (alta, média, baixa), faixa etária (jovens, medianos, idosos), grupo étnico (imigrantes italianos, japoneses etc.), estilos de fala (relacionados ao ambiente mais formal, menos formal de uso), localidade (rural, urbana). Os agrupamentos “grupo étnico” e “estilos de fala” podem ser considerados os dois fatores predominantes em tudo o que vamos abordar nesse artigo.

2. A cultura árabe, uma incógnita para a América Latina?

Antes de darmos sequência à explanação sobre como temos desenvolvido uma das principais ações desse projeto de integração, que é o ensino da escrita árabe, é relevante retomarmos um pouco da história do povo árabe nesse texto. Isso porque, principalmente na América Latina, em geral sabemos muito pouco sobre sua cultura, sua língua. Alia-se a isso o fato de que o público do curso busca informações culturais em seu desenvolvimento.

Consta na literatura que o império árabe passa a existir quando Maomé, a partir do Alcorão, origina o Islamismo. Até então, os árabes, ou povos semitas como são chamados na Arábia, viviam em tribos isoladas umas em relação às outras, com diferentes modos de vida e de crenças, com falares também diversos. Próprios de região desértica, os beduínos _assim chamados_ baseavam sua sobrevivência na exploração do camelo, o qual era o seu meio de transporte, o seu meio de alimentação (leite e carne), e o meio pelo qual confeccionavam o seu vestuário, através do uso do pelo desse animal. Andavam em caravanas e exploravam o

³⁹ Tradução própria a partir do original.

⁴⁰ Na teoria sociolinguística a observação da fala desses agrupamentos sociais compõe o que se chama variáveis sociais ou extralinguísticas.

comércio de produtos diversos, em diversas cidades da região. Ao contrário dos beduínos, os árabes das tribos coraixitas, pertencentes à área litorânea, eram fixos e praticavam o comércio fixo. Consta⁴¹ que a Língua Árabe é uma das mais antigas do mundo:

O **árabe** (العربية, /al-'arabiyyah/) é uma língua semita* (expressão em Gênese da linhagem descendente de "Sem" filho de Noé), que inclui também o hebreu, o cananeu, o síriaco, o aramaico, e várias línguas da Etiópia, como o amárico e o Tigrinya. Árabe e o hebraico são as únicas línguas semíticas que são usadas ainda hoje, tanto em sua escrita e fala formal. [...]O primeiro texto escrito em árabe foi descoberto em gravações em pedras (Al manara) na Síria e remota ao ano de 328 a.C.

Diferentemente de outros povos conquistadores, o povo árabe não eliminava a cultura dos povos conquistados. Buscava ampliar seus conhecimentos interagindo com a cultura dos povos a quem conquistavam, favorecendo o avanço em conjunto. Podemos citar muitas descobertas científicas, importantes avanços na área médica, que representam grandes contribuições para o desenvolvimento ocidental. Inclusive muitos latino-americanos desconhecem a relevância dos textos de Aristóteles e outros grandes nomes da antiguidade grega na cultura árabe⁴². Também não há muita informação, ou diríamos, divulgação na América Latina do arcabouço artístico, cultural e literário, sendo que na literatura obras muito conhecidas como “*As Mil e Uma Noites*”, “*As Minas do Rei Salomão*” e “*Ali Babá e os Quarenta Ladrões*”, muitas vezes não são relacionadas ao povo árabe.

Feitas as devidas referências ao povo árabe, à cultura que tanto influenciou (e influencia) o mundo contemporâneo, passemos ao relato do primeiro curso realizado no projeto.

3. *Ensinar a língua árabe*

A língua árabe é uma língua muito antiga e rica⁴³:

A língua árabe antiga era escrita em caracteres “musnadi” e “tamudi”, até passar a ser usada a escrita da caligrafia dos Nabateus com a difusão da língua

⁴¹ Informação presente no blog “Estudo da Língua e Cultura Árabe: por Cris Freitas nos Emirados Árabes”.

⁴²Para informações mais aprofundadas veja-se Bittar (2009).

⁴³ In: <<http://www.arabeegipcio.com/p/historia-da-lingua-arabe.html>>.

árabe moderna. As gravações mais antigas desta caligrafia foram encontradas na Síria, são chamadas gravações de “Al Namara” do ano de 328.

No curso realizado, tivemos um olhar atento para as diferenças linguísticas presentes na modalidade escrita, as quais passamos a relatar⁴⁴.

Conforme vimos na seção anterior, o árabe é uma língua visivelmente heterogênea. Já existiam variedades linguísticas claramente distintas, tais como a língua do povo árabe do litoral e a do povo do deserto. Existiam essas variedades mesmo antes do árabe considerado formal, denominado clássico, que se fortaleceu por ser a língua na qual é escrito o livro sagrado, o *Alcorão*.

A língua árabe falada tem marcadamente o modo formal, que é o árabe padrão moderno, usada na escrita, e o modo informal, presente na interação de seus usuários no dia a dia. O árabe informal é expresso de maneiras diferentes, dependendo das tradições e cultura de cada país árabe. A língua formal, o árabe padrão moderno ou árabe literário⁴⁵, é a mesma em todos os livros, jornais, sites em todos os países de Língua Árabe, também utilizada na interação quando são falantes pertencentes a regiões muito distantes.

Em se tratando do ensino da língua árabe para falantes e escreventes de línguas neolatinas, como o português e o espanhol (realidade de nossos aprendizes no curso) o que surpreende e ao mesmo tempo atrai é que ao contrário das línguas neolatinas, o Árabe é escrito da direita para a esquerda, e basicamente contém 28 letras, apresentadas a seguir.

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض
ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي

O quadro abaixo nos permite visualizar uma correspondência entre as letras árabes e as letras latinas.

⁴⁴ Trata-se de um breve relato, com muito a ser pesquisado.

⁴⁵ Veja-se <http://www.arabeegipcio.com/p/historia-da-lingua-arabe.html>

FA	فا	SHA	ش	KHA	خ	AA	ا
QA	قا	SA	ص	DA	د	BA	ب
KA	كا	DAA	ض	THA	ذ	TA	ت
LA	لا	TAA	ط	RA	ر	TH	ث
MA	ما	THAA	ظ	ZA	ز	J-G	ج
NA	نا	AA	ع	SA	س	HA	ح
HA	ها	GHA	غ				
WA	وا						
YA	يا						

Quadro 1 – Letras árabes e suas correspondentes latinas

Levando em consideração a especificidade sonora, uma das características de uma língua em relação a outra, na língua árabe várias letras representam sons que não têm pronúncia igual no português ou nas outras línguas neolatinas, como em alguns exemplos que mostramos no próximo quadro⁴⁶:

THA	ذ
SAA	ص
DAA	ض

⁴⁶ Nesse quadro os sons em português são representados por letras, visando-se maior acesso do público receptor.

THAA	ظ
GHA	غ

Quadro 2 – Letras árabes e sons em Português

As letras variam de forma quando são escritas no começo, no meio ou no final da palavra. Exemplos:

لاعب	شباك	بحر	ب	B
درج	فجاة	جمال	ج	J-G
مخلص	بصل	صديق	ص	SAA
معلم	عمال	مدرسة	م	MA
سنين	سنة	نور	ن	NA
كعك	مكتب	كلمات	ك	KA

Quadro 3 – Posições e formatos das letras

As pontuações usadas na escrita árabe se chamam Harakat, e são fundamentais para garantir o significado das palavras.

أَنَا هَبْتُ	انْتَهَبْتُ	هِيَ هَبْتُ	زَهَبْتُ
<i>EU SAI</i>	<i>VOCÊ SAIU</i>	<i>ELA SAIU</i>	<i>VERBO SAIR</i>

Quadro 4 - Harakat

A língua árabe não tem vogais e consoantes como nas línguas portuguesa e espanhola usadas por nossos aprendizes. Esse fato é próprio das línguas semíticas, em que a escrita das palavras dá-se apenas com as consoantes, porque esse povo entendia que as vogais seriam previsíveis no contexto. (Cf. CAGLIARI, 1998, p. 33)

Uma outra característica interessante no árabe é que algumas letras têm de ser retiradas ou adicionadas conforme o que expressam na frase, como ilustra o próximo quadro:

NO PASSADO	NO PRESENTE	MANDANDO
صلى	يُصلي	صل
قام	يقوم	قم
درس	يدرس	ادرس

Quadro 5 – Formação de palavras

O curso foi pensado de modo a desvendar os mistérios da escrita árabe para aprendizes que têm línguas neolatinas como língua 1, ou materna⁴⁷, de modo que, acima, procuramos mostrar onde residem alguns desses pontos de afastamento de uma língua em relação à outra. A partir da obra de Cagliari ([1998⁴⁸] 2009) foram pensadas as questões da escrita e as dificuldades, num processo de interação constante entre todos os membros.

4. Considerações finais

Como temos visto, ensinar uma língua é também ensinar sua cultura. Isso é um conhecimento compartilhado no meio acadêmico que lida com o ensino-aprendizagem de uma língua, quer materna, quer estrangeira. Todavia, conforme já mencionado, temos por visão o respeito à diversidade, à variação, às diferenças. (MAIA, 2012):

[...]é importantíssima ainda a compreensão de que, quanto maior a exposição às variedades linguísticas, aos falares, e às diversidades culturais, mais nos enriquecemos como pessoas, como seres humanos; mas, para isso, é preciso que abandonemos a crença de que existem falares “melhores” ou “piores”. Afirmo que o contato que enriquece só é possível quando compreendemos que existem diferenças (linguísticas e culturais), as quais devem ser respeitadas, mas respeitar essas diferenças não é perder a própria identidade, é antes de tudo mantê-la e somá-la à do outro. A isto chamo “interação” ou “integração”.

Finalizamos dizendo que temos olhado com atenção desde o início do curso e sempre as dificuldades que os discentes do curso enfrentam, uma vez que toda escrita resulta de uma convenção (CAGLIARI,

⁴⁷ Sobre os conceitos de língua 1, língua materna etc. veja-se Pupp Spinassé (2006).

⁴⁸ Edição do autor, gentilmente cedida ainda no prelo, publicada em 2009.

op. cit., MAIA, 2011), e que as direções de uma escrita (se da esquerda para a direita, se de cima para baixo etc.), também são resultados convencionais, portanto, como toda convenção, requer o ensino formal e conscientizador da necessidade de se conviver e respeitar essas diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BITTAR, Eduardo C. B. O aristotelismo e o pensamento árabe: Aversóis e a recepção de Aristóteles no mundo medieval. *Revista Portuguesa de História do Livro*, Lisboa, n. 24, p. 61-103, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-13362009000200004>.

CAGLIARI, Luís Carlos. *A história do alfabeto*. [s./l.]: Editora Espiral/Edição do Autor. 1998. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Hist%C3%B3ria-Do-Alfabeto/907621.html>>.

_____. *História do alfabeto*. São Paulo: Paulistana. 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. 1. ed. São Paulo: Parábola. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Cris. *Estudo da língua e cultura árabe*. Blog. Disponível em: <<http://www.arabeegipcio.com/p/historia-da-lingua-arabe.html>>.

LABOV, William. *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: USA: Balckewell Publishers. 2001.

_____. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics. 1966.

MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (Orgs.). *Português como língua (inter) nacional: Faces e interfaces*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. O que é o respeito às diferenças linguísticas e à diversidade cultu-

ral em aquisição de português? *Gazeta News*, Flórida (EUA), 14 jun. 2012.

_____. Como surgem os acordos ortográficos? In: COMO, Elena. (Org.). *Ao redor do mundo: leituras em português*. Astoria, NY: Atlantico Books, 2011.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, p. 01-10, 2006.

WEIREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Empirical foundations for a theory of language. In: MALKIEL, Yacov et al. (Eds.). *Perspective on historical linguistics*. Amsterdam: Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1968, p. 97-193. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/books/hist05.html>>.

**ADÃO E EVA, O LATIM, A ESCRITA VISIGÓTICA
E UMA ANÁLISE FILOLÓGICA**

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)

carolakie@yahoo.com.br

Leandro Duarte Rust (UFMT)

RESUMO

Pretendo com este trabalho demonstrar algumas características da escrita visigótica e do latim eclesiástico, no medievo. De acordo com Marcos (2011, p.30-4) chamamos escrita visigótica a escrita nacional utilizada na Península Ibérica, entre os séculos VIII e XII que depois foi substituída pela letra carolina. A letra visigótica foi amplamente usada nos antigos reinos cristãos espanhóis das Astúrias, de Leão, Castela, Navarra e Aragão. Há que se destacar seu alto grau de legibilidade o que faz recordar a minúscula cursiva que conhecemos hoje. Faço um recorte da minha pesquisa de doutorado em que estudo um manuscrito do século XI, *Commentarium in Apocalipsin (1047)*, escrito em latim. Lembrando que o latim é língua-mãe da língua portuguesa, o estudo de suas características se faz necessário para compreendermos pormenores da nossa língua materna. Dado que o latim falado e escrito pelos povos romanos passou por transformações e mudanças aos longos dos tempos, demonstraremos neste trabalho algumas características presentes no latim eclesiástico. Segundo Bassetto (2001, p. 172-173) “o latim eclesiástico caracteriza-se como herdeiro do literário no que ele tinha de mais útil ou necessário para a expressão da nova mentalidade cristã, com fonética e estrutura um tanto diversa da língua literária antiga, além de enriquecida pela contribuição grega e popular”. Ainda no que se refere à nossa pesquisa de doutoramento, descreveremos a metodologia utilizada para a transcrição de um dos fólios dos *corpora* de pesquisa que apresenta uma característica não linear no que se refere à estrutura do texto, pois o códice apresenta 635 fólios e em seu interior cerca de 32 tábuas genealógicas de Cristo e das tribos de Judá, das quais selecionamos apenas uma para este trabalho.

Palavras-chave: Latim. Escrita visigótica. Transcrição.

Pretendo com este trabalho demonstrar algumas características da escrita visigótica e do latim eclesiástico, no medievo. De acordo com Marcos (2011, p. 30-34) chamamos escrita visigótica a escrita nacional utilizada na Península Ibérica, entre os séculos VIII e XII que depois foi substituída pela letra carolina. Mas também podem ser encontradas as denominações “escritura espanhola”, “letra toledana” e “letra moçarábica” para esta escrita.

Como afirma o mesmo autor, durante muito tempo, na época ro-

mânica da Península Ibérica, as escritas mais usuais eram as letras capitais, as unciais, as semiunciais e as cursivas e diferiam pouco das letras empregadas em outros reinos. Os magistrados visigodos também usaram a língua latina e a tipologia da escrita utilizada naquele momento que foi reforçada com a conversão ao cristianismo, imposta por Recaredo – rei visigodo que reinou entre 586 e 601, em seu reinado, fez de Toledo a capital do reino visigodo que viveu um crescente interesse pela cultura.

A letra visigótica foi amplamente usada nos antigos reinos cristãos espanhóis das Astúrias, de Leão, Castela, Navarra e Aragão. Há que se destacar seu alto grau de legibilidade o que faz recordar a minúscula cursiva que conhecemos hoje.

Faço um recorte da minha pesquisa de doutorado em que estudo um manuscrito do século XI, *Commentarium in Apocalipsin (1047)*, escrito em latim. Lembrando que o latim é língua-mãe da língua portuguesa, o estudo de suas características se faz necessário para compreendermos pormenores da nossa língua materna.

Dado que o latim falado e escrito pelos povos romanos passou por transformações e mudanças aos longos dos tempos, demonstraremos neste trabalho algumas características presentes no latim eclesiástico. Segundo Bassetto (2001, p. 172-173)

O latim eclesiástico caracteriza-se como herdeiro do literário no que ele tinha de mais útil ou necessário para a expressão da nova mentalidade cristã, com fonética e estrutura um tanto diversa da língua literária antiga, além de enriquecida pela contribuição grega e popular.

Afirma o mesmo autor, o latim eclesiástico difere do latim cristão que foi adotado pelo cristianismo em substituição à *koiné* grega e caracteriza-se por aspectos populares, adaptando-se às condições linguísticas dos povos convertidos. Nesse sentido, o latim eclesiástico se estabelece em outra fase de caráter mais erudito se tornando a língua da Igreja.

Elia (1979, p. 54) afirma que compreender e conceituar a língua da Igreja como uma língua especial causou algumas contradições entre os linguistas, mas a noção de que traçar os caminhos pelo qual percorreu esse idioma e os idiomas neolatinos faz com que necessariamente reconheçamos a contribuição vigorosa deixada pelo cristianismo. Alguns aspectos característicos do latim cristão são encontrados no vocabulário e mais precisamente na formação de palavras do português e na sintaxe.

No que tange às questões relativas à formação da língua portugue-

sa, Meier (1974, p. 33) afirma

A terceira fase da evolução do português abrange por isso mútua adaptação linguística que, depois da Reconquista, se realiza quando os dialetos galaico-portugueses dos reconquistadores do norte se sobrepõem ao sul do Douro. Como os moçárabes e os reconquistadores falavam a língua da antiga província Ulterior, os dois elementos deviam-se ter compreendido facilmente. Em geral dominava agora o idioma dos reconquistadores, que impuseram as inovações setentrionais também nos territórios reconquistados. Mas talvez a grande variedade de formas fonéticas, morfológicas e vocabulares, muitas vezes contraditórias, que apresenta o português medieval, se possa compreender melhor por uma colaboração das duas camadas históricas que se fundem no momento.

Ainda no que se refere à nossa pesquisa de doutoramento, o nosso recorte está em demonstrar algumas características do latim eclesiástico e da escrita visigótica presentes no códice estudado.

Para tal, descreveremos a metodologia utilizada para a transcrição de um dos fólios dos *corpora* de pesquisa que apresenta uma característica não linear no que se refere à estrutura do texto, pois o códice apresenta 635 fólios que apresentam 23 tábuas genealógicas de Cristo e das tribos de Judá, das quais selecionamos apenas uma para este trabalho, a tábua genealógica de Adão e Eva.

A seguir apresentamos a transcrição do fólio 10v, selecionado para este trabalho, do qual optamos por uma metodologia de transcrição que foi criada para a pesquisa que está sendo desenvolvida no doutorado.

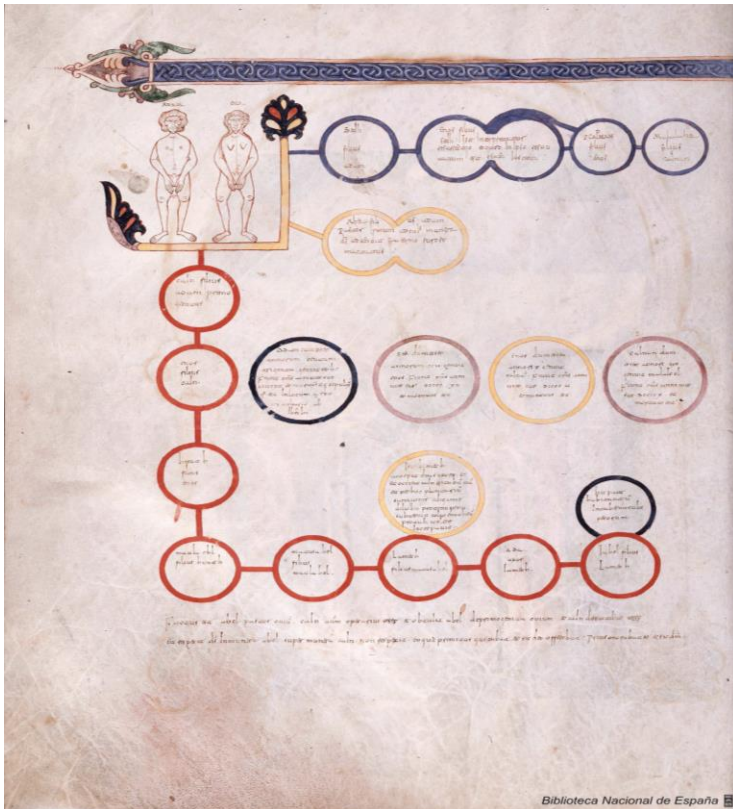
A transcrição total do códice se serve da seguinte metodologia: respeito às fronteiras de palavras, desmembramento das abreviaturas, sistema de indicação de fim de linha com barra inclinada [/]; fidedignidade às maiúsculas e minúsculas em início de palavra de acordo com o manuscrito, indicação de interferência de terceiros no códice, como as marcações de paginação no canto direito superior no *recto* de cada página, as iluminuras não estão dispostas no decorrer da transcrição, apenas a descrição destas aparece em seus respectivos fólios e a análise historiográfica que está sendo realizada com o arcabouço teórico demonstrado no decorrer da tese.

Para o presente trabalho, fizemos um recorte do qual apresentamos as regras descritas a seguir que seguem o seguinte raciocínio, como as tábuas genealógicas de Cristo, dispostas nas 32 primeiras páginas iniciais do códice, apresentam-se não de forma justalinear, como um texto escrito, mas de forma sequencial e com iluminuras que a adornam, cria-

mos as seguintes regras:

- a) as imagens (iluminuras) identificadas na transcrição de forma literal;
- b) as sequências genealógicas numeradas por números e letras, obedecendo a sequência apresentada pelo escriba;
- c) os espaços (quadros ou círculos) vazios indicados literalmente na transcrição;
- d) as interferências de terceiros ou do próprio escriba indicadas tal qual aparecem com o termo ‘intervenção’ e quando aparecem mais de uma em um mesmo fólio, estas são numeradas;
- e) as rasuras ou borrões indicadas como [rasura];
- f) as abreviaturas desfeitas;
- g) no caso de dúvida quanto ao termo manuscrito, foi usado [?].

Identificação	
Sancha	Códice <i>Commentarium in Apocalipsin</i> (1047) códice de Fernando I e D.
	Fólio 10v
Localização	
	<i>Commentarium in Apocalipsin</i> . Beato de Liébana – Códice de Fernando I e D. Sancha. Madri, Biblioteca Nacional, Ms. Vitr. 14-2 (olim B.31); San Isidoro at León, 1047, escrito pelo escriba Facundus, para o Rei Fernando I de Castela e Leão, códice conhecido como Beato J (= J).



(Arquivo JPG)




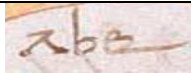


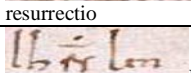
TRANSCRIÇÃO	
	Código <i>Commentarium in Apocalipsin</i> (1047) código de Fernando I e D.
Sancha	
	Fólio 10v
	<i>Commentarium in Apocalipsin</i> . Beato de Liébana – Código de Fernando I e D. Sancha. Madri, Biblioteca Nacional, Ms. Vitr. 14-2 (olim B.31); San Isidoro at León, 1047, escrito pelo escriba Facundus, para o Rei Fernando I de Castela e Leão, código conhecido como Beato J (= J).

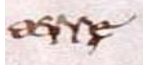

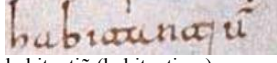
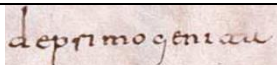
(1)[iluminuras] Adam/ Eua; (2)Seth/ filius/adam; (2a/b)Enos filius/ seth: *Iste Interpretatur/ resurrectio eo quod In Ipso resua/tutum est senen Iustum;* (2c)[?] CAYNAN/ filius/ enos; (2d)Malalahel/ filius/ caynan; (3/3a)Abel filius adam/ Pastor ouium totius munerarum/ deus ad tendit fraterno furore/ mactuctus;; (4)cain filius/ adam primo/genitus; (4a)enos/ filius/ cain;(4b)hirath/ filius/ enos; (4c)maalaeh/ filius hirath; (4d)matusahe/ filius/

maalahel.; (4e) *Lamech/ filius matusahel; (4e₍₁₎)Iste lamech/ accepit duas uxores et/ et occisit cain tritabuum suum/ et per hoc plantarium/ sanguinis etigamie/ dilubii protinu pena/ subuertit solus enocheum/ protali scelere/ In crepauit...;* (4f) *Ada/ uxor/ lamech;* (4g) *Jabel filius/ Lamech;* (4g₍₁₎) *hic pater/ habitantium/ In tabernaculis/ pecorum;* (5) *Adam cum esset/ annorum centum/ triginta genuit seth/ Fiunt omnes anni uite sue/ dccccxxx et mortuus est sepultus/ qui est In locum urbe/ [?] miliario ab/ Iherusaleim;* (6) *sed dum esset/ annorum ccv genuit/ enos: Fiunt omnes anni/ uite sue dccc u/ et mortuus est.;* (7) *Enos dum esset/ annorum x genuit/ cainan. Fiunt omnes anni/ uite sue dccc u/ et mortuus est.;* (8) *Cainan dum/ esset annorum 2xx/ genuit malaleel/ Fiunt omnes anni uite/ sue dcccc x et/ mortuus est. [Intervenção 1] Factus est abel pastor ouium. cain auum operarius terrae et obtulit abel de primogenitu ouium et cain derructibus terrae./ et respexit deus In munera abel super munera cain non respexit. eo quid primitus gustabat et sic deo offerebat: Prius onorabat se et sic domum.*

A seguir, apresentamos algumas características do latim eclesiástico e da escrita visigótica presentes no códice estudado, recortados do fólio 10v, anteriormente apresentado e transcrito.

Como frisamos, o latim eclesiástico apresenta algumas características peculiares, das quais selecionamos alguns aspectos grafemáticos que serão dispostos abaixo:

Exemplo	Característica	Descrição
 Adam	Maiúscula	Nome próprio com maiúsculas inicial, medial e final
 Eua	Maiúscula	Nome próprio em maiúsculas, 'u' grafado no lugar de 'v'
 Seth	Maiúscula	Nome próprio com inicial maiúscula
 Abel	Maiúscula e contração final	Maiúscula inicial e contração final entre 'e' e 'l'
 cain		Nome próprio com inicial minúscula
 resurrectio	Peculiaridades gráficas de 'r'; 's'; 't'	Grafemas com características que marcam a escrita visigótica
 Ihrslm (Iherusalem)	Abreviatura	Abreviatura composta apenas por consoantes
 annorl (annorum)	Abreviatura e contração final	Abreviatura composta por vogais e consoantes e contração final da

		terminação 'orum'
 terrae (terrae)	Contração das vogais 'æ'	Contração característica da escrita visigótica
 oms (omnis)	Abreviação	Abreviatura composta apenas por consoantes
 habitantii (habitantium)	Contração de vogal nasalizada em final de palavra e ligadura	Contração característica da escrita visigótica, da vogal nasal 'um' e ligadura 'ti'
 deprimogenita	Fronteira de palavras	Não respeito às fronteiras de palavras, comumente encontradas na escrita visigótica.

Recortamos apenas alguns termos para exemplificar algumas das características da escrita visigótica encontradas no códice estudado. Como afirma Marcos (2011, p. 32-33) a escrita visigótica se distingue das letras pré-carolinas, como a beneventana ou a merovíngia, por exemplo, por causa de suas formas particulares. São especialmente distintivas as iniciais maiúsculas e as letras capitais que apresentam influência árabe. As ligaduras são numerosas. A grafia visigoda, em algumas ocasiões, tende a refletir a pronúncia, o que explica a grande variação para as ligaduras da sílaba 'ti', assim como foi pronunciada de forma dura ou sibilante no hispano-latim da época, o que era normal utilizar a forma sibilante antes da vogal e a forma dura antes de 's'. A grafia de 't' e 'r' também adotam diversas formas quando aparecem em ligaduras. As abreviaturas da escrita visigótica constituem um sistema característico que se diferencia de outras escrituras da época, na Península Ibérica e em outros lugares onde o latim era língua da Igreja. Quanto à forma, esta escrita se caracteriza pelo alto grau de legibilidade, a maioria das palavras vem separadas por um pequeno espaço em branco, mas algumas vezes aparecem ligaduras que são muito frequentes no caso da preposição. As maiúsculas ou letras capitais visigóticas usadas como iniciais ou em títulos são adornadas e demonstram influência da escrita árabe.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi demonstrar de forma breve algumas características da escrita visigótica e do latim eclesiástico, no medievo. Para tal, apresentamos um recorte da nossa pesquisa de doutorado que está em andamento. O documento apresentado e transcrito pertence ao

códice iluminado *Commentarium in Apocalipsin*, escrito em 1047, por um monge espanhol, sob encomenda dos reis de Leão e Castela, Fernando I e D. Sancha, no ano em que completavam dez anos de reinado. Este códice pode ser encontrado na Biblioteca Nacional da Espanha – Biblioteca Digital Hispânica, em formato digital.

Apresentamos também a transcrição do fólio selecionado para este trabalho, fólio 10v, escrito em latim, em escrita visigótica. Deixamos a transcrição em latim, tal qual o documento, pois não traçamos como objetivo a apresentação da tradução para o português, o que poderá ser encontrado ao final do nosso trabalho de doutorado.

Ainda no que se refere à metodologia utilizada para a transcrição, apresentamos uma metodologia própria inspirada nas normas de transcrição e edição de documentos estabelecidas por Megale e Cambraia (1999).

Esperamos ter cumprido com os objetivos aqui apresentados e ainda ter contribuído com o desenvolvimento de pesquisas filológicas e paleográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. São Paulo: Edusp, 2001.

BIBLIOTECA Digital Hispânica. *Catálogos*. Disponível em: <<http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/inde x.html>>.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPPELLI, A. *The elements of abbreviation in medieval latin paleography*. Kansas, USA: Printed in Lawrence, 1982.

ECHEGARAY, J. G. *Obras Completas y Complementarias I*. Comentario al Apocalipsis. Himno “O Dei Verbum” Apologético. Madrid, Espanha: BAC, 2004.

_____. *Obras Completas y Complementarias II*. Documentos de su entorno histórico y literário. Madrid, España: BAC, 2004.

ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Ao Li-

vro Técnico, 1979.

MARCOS, Juan-José. *Fuentes para paleografía latina*. Cáceres, Espanha: Edição do Autor, 2011. Disponível em:

<http://guindo.pntic.mec.es/jmag0042/manual_paleograf.pdf>.

MEGALE, Heitor; CAMBRAIA, César Nardelli. Subsídios para uma proposta de normas de edição de textos antigos para estudos linguísticos. In: RODRIGUES, A. C. S.; ALVES, I. M.; GOLDSTEIN, N. S. (Orgs.) *I 723 Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1999. p. 13-24.

MEIER. Harri. *Ensaio de filologia românica*. Rio de Janeiro: Grifo, 1974.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS E PEDAGÓGICAS
PARA ATUAÇÃO DOCENTE**

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
lizdaiana@ig.com.br

Marcela Vieira Coimbra (UENF)
marcela-vcoimbra@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir as propostas metodologias e conceitos acerca da alfabetização e letramento com base nos resultados obtidos pelo projeto de extensão intitulado “A importância da linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a capacitação de professores para a formação de leitores na escola”. A execução deste contribui no processo de formação inicial de alunos do curso normal do ISEPAM. Dessa forma, para fundamentação da pesquisa, utilizou-se os estudos de Bagno (1999), Lajolo (2004), Soares (2006) e Cagliari (2009), dentre outros abordados, além das análises dos questionários aplicados ao longo da execução do projeto. Partindo da premissa que o projeto atua diretamente nas necessidades do ensino de línguas nas práticas pedagógicas na sala de aula, como também auxilia nas estratégias e metodologias inovadoras que contemplem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, assim, acreditamos que um projeto dessa natureza ajude a semear indagações e a buscar de respostas no processo formativo e na futura atuação na escola.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas. Linguagem.

1. Formação docente e os dilemas atuais

É um desafio verificar de que forma a universidade assume a “responsabilidade” e o trabalho na formação de professores mais preparados para a complexidade da realidade da educação na atualidade. Os projetos e programas auxiliam de uma forma mais significativa ao propor experiências tão diversificadas aos alunos. Daí a relevância de projetos de extensão, na tentativa de ampliar o conhecimento na propagação científica. Assim, evidenciamos que, na atual situação de produção cada vez mais acelerada de conhecimentos científicos, não se pode abandonar a importância da formação inicial e contínua de todos os profissionais para os avanços do seu campo de atuação. Nóvoa (1997, p. 28) ressalta que,

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor

forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Libanio (2001, p. 13-14) afirma que a capacitação docente é um investimento pessoal de busca pelo conhecimento,

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Podemos dizer que pertencemos a uma geração tomada de informações e exigente resposta de competências de acesso. Esse novo perfil traz consigo algumas fragilidades remetendo a produção de um conhecimento. Deste modo, Imberon (2010, p. 39) salienta que,

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

É possível perceber que, entre as discussões frequentemente realizadas no ambiente acadêmico, uma das questões sempre em pauta é a formação de professores, a qual geralmente tem demonstrado ser insuficiente e bastante frágil, uma vez que não tem propiciado uma formação adequada aos futuros docentes e, logo, não os tem auxiliado no trato das peculiaridades inerentes ao ato de ensinar.

Assim, a docência vive uma situação bastante “delicada”. Por um lado, tem a função não só de ensinar, mas de ser também uma espécie de salvadora de alunos em situação de risco social e de referência para a comunidade; por outro convive com a histórica desqualificação de seu trabalho pelas sucessivas assessorias pedagógicas, que periodicamente proclamam uma nova proposta pedagógica que desqualifica todo o trabalho feito até então. Nesse contexto, qual é o lugar da aprendizagem frente a esses dilemas? Isso implica em conceituar os espaços de organização dos campos das ideias da ação educativa.

Tomamos como base o projeto de extensão UENF, coordenado pelos professores Eliana Crispim França Luquetti e Sergio Arruda de Moura, que dialogam e executam seus projetos no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), oferecendo aos alunos de

que forma trabalhar no incentivo a leitura atrelada a subsídios linguísticos.

Visto que no processo de formação docente não é o suficiente para atender os aspectos da aplicação da Linguística por exemplo. Cabendo aos alunos a buscarem complementação e a universidade promover um suporte ao dilema de déficit linguístico presente no âmbito escolar, proveniente, principalmente, das camadas mais populares e que apresenta altos índices de repetência e evasão escolar, ou seja, fracasso escolar. Soares (2000, p. 6) afirma que parte do fracasso escolar está relacionado aos problemas de linguagem,

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas de fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

Assim, o projeto realiza sua parte na orientação científica dos estudos de linguística, por força dos obstáculos, não se encontra plenamente estabelecida, razão pela qual entendemos que a gramática continua sendo o apoio fundamental da orientação dos programas de línguas, uma vez que se observa que a noção que se procura ter de língua é a de uma estrutura estável, acabada, disponível de maneira uniforme entre todos os falantes, Cagliari (2009, p. 22) aponta que:

A escola usa e abusa da força da linguagem para ensinar e para deixar bem claro o lugar de cada um na instituição e até na sociedade, fora dos seus muros. A maneira como se fala, como se deixa falar, sobretudo como se pergunta e como são aceitas as respostas, muitas das vezes, é usada não para avaliar o desenvolvimento intelectual de um aluno, mas como um subterfúgio para lhe dizer que é burro, incapaz ou excelente.

Nessa maneira, a escola precisa deixar de ser apenas o local onde se acumulam conhecimentos, que tem no professor o depositário da sabedoria e, no estudo, um fim em si mesmo. Muitas escolas e professores tradicionais ainda defendem o mito de que “o certo é falar assim porque se escreve assim” (BAGNO, 1999), a escola é um ambiente voltado à reflexão e o educador é o mediador da aprendizagem, sabendo respeitar e interagir com as diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas do educando.

Os resultados que se esperam é de que a escola seja orientada através de assessoria, consultorias e desenvolvimento de programas e projetos visando a discussão, planejamento e implementação de metodo-

logias específicas no campo dos usos sociais da linguagem com vistas à formação cidadã de jovens e crianças bem como à formação continuada de professores.

2. A colaboração via extensão no auxílio da prática docente

O aluno em seu processo formativo deve ser incorporado em sua trajetória um sujeito que reflete sobre suas ações e investiga as implicações que giram em sua volta. A pesquisa é uma ferramenta que possibilita a necessidade de se pensar e repensar a formação docente interagindo com a realidade, constituindo na construção de via entre o conhecimento e ação.

Tomamos como base os resultados obtidos na atuação do projeto de extensão/UENF, intitulado “A importância da linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a capacitação de professores para a formação de leitores na escola”, que executa suas ações visando à importância da ciência linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste contexto destacamos Moreira e Candau (2005, p. 23) que salienta a importância da pesquisa universitária atrelada as práticas docentes no âmbito escolar, visando a capacitação docente como ponto de partida para solução de problemas e possibilidade de melhoria da prática docente, como também a resignificação da mesma.

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Sendo assim, o projeto constitui um trabalho de oficinas e palestras para os alunos do curso normal médio da ISEPAN, na cidade de Campos dos Goytacazes, a fim de oferecer subsídios linguísticos para formação desses futuros professores. Dessa forma, o projeto contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita na futura ação docente. Tal afirmação consiste nos resultados obtidos através das atividades concretizadas que contemplavam os aspectos teóricos e práticos, favorecendo aos alunos uma maior compreensão de como trabalhar textos em sala de aula, e ampliando as possibilidades de reflexão sobre sua futura atuação docente.

De acordo com a realidade do contexto escolar, evidenciamos que

um dos problemas enfrentados em relação à leitura é o fato de ela ser pouco estimulada. Na maioria dos casos, o trabalho de leitura é retirado somente de livros didáticos, com uma visão gramatical, sem a intenção de ampliar a capacidade cognitiva, utilizando textos muitas vezes ultrapassados e alienados, não constituindo nenhuma motivação para o aluno. Nessa perspectiva, segundo Filho (2009, p.50),

A atividade de leitura também pode ser vista como um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê as voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global [...].

A abordagem segue na concepção de leitores como subsídio para o processo de aprendizagem, levando em consideração o estímulo e o reconhecimento de intervenção, segundo a categorização de leitor. Essa concepção é afirmada por Lajolo (2004, p. 7) ao dizer que:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Assim, as atividades levadas, buscam consolidar a ação pedagógica no relacionamento da língua e com o mundo dos textos. Promovendo uma ação reflexiva com base nas políticas de ensino de línguas e práticas pedagógicas na sala de aula, trabalhando os conceitos de alfabetização e letramento.

Para tanto, uma visão mais aproximada da realidade da linguagem deve se fazer presente na ação administrativa da escola para que novas políticas e diretrizes estejam permanentemente agindo entre os professores no âmbito das relações sociais conduzidas pela linguagem, o que julgamos fundamental como pesquisadores das áreas de educação e linguagem. Esse projeto se justifica ainda por objetivarmos dispor os grupos trabalhados de uma formação teórico-prática adequada para encaminhamento de solução de problemas concernentes ao uso da língua como instituição social.

3. *As oficinas e seus resultados*

O projeto encontra-se em desenvolvimento, os resultados parciais apontam uma interatividade entre universidade escola. Através da análise dos dados coletados durante toda a pesquisa, foi possível conceber aos

futuros docentes novas possibilidades de recursos pedagógicos, atrelado ao uso de conceitos imprescindíveis na atuação docente.

Os resultados alcançaram os objetivos propostos pelo projeto no incentivo de planejamento e implementação de metodologias específicas no campo dos usos sociais da linguagem. Nesta perspectiva, as oficinas ofertadas buscam sempre subsidiar as possíveis lacunas do processo formativo, a cada final dos encontros é aplicado um questionário, a fim de saber a percepção dos alunos perante o que foi passado, e também, da necessidade dos alunos em temas para as próximas oficinas.

Tomamos como base para a realização deste trabalho, as oficinas, abordaram de que forma a leitura deve ser explorada e suas estratégias pedagógicas. As palestras levaram a reflexão de que um dos problemas que surgem nos anos iniciais do ensino fundamental é quando a leitura é pouco estimulada, empobrecida, retirada somente dos livros didáticos, apresentando-se pouco atrativa, escolhida de forma aleatória. E também, que os educadores são os principais agentes da formação de leitores.

Para exemplificação, trazemos aqui, os relatos, extraídos de um dos questionários abordaram durante as oficinas intituladas, “Do Bê a Bâ as primeiras palavras: a inserção da literatura infantil em sala de aula” e “A leitura no processo de ensino e aprendizagem: literatura infantil como caminho mediador”. Assim, as percepções dos alunos em relação às oficinas foram:

Aluno1: G. S / 19 anos –

"Me ajudou para melhor aprendizagem na minha formação, me ensinou melhor o que é o RCNEI, adorei a oficina, e me ensinou também que devemos ensinar sim os bebês a aprender a usar os livros".

Aluno2: M. De A. G /17 anos –

"A oficina me ajudou a como trabalhar melhor com a educação infantil, a importância da leitura na vida de todas as crianças, a experiência de criar dedoches e recrear uma história foi muito boa".

Aluno3: M. T. C / 16 anos –

"Contribui para desenvolver e ampliar nosso conhecimento de uma forma de aprendizagem significativa, havendo o link da teoria com a prática".

Assim, através dessa breve apreciação dos questionários, evidenciamos que a sensibilidade dos alunos e a compreensão na busca de ca-

minhos norteadores para esse direcionamento. Vimos que a oficina estimulou a reflexão da necessidade de se desenvolver novas ações metodológicas como forma de dinamizar o processo de ensino superando a pedagogia tradicionalista ainda presentes na sala de aula e, consequentemente, minimizar o fracasso escolar, principalmente, no estímulo a formação de leitores.

4. Conclusão

Os cursos de formação de professores, como por exemplo, o curso de licenciatura em pedagogia, precisa inserir essas novas possibilidades na mediação do conhecimento. Buscamos, através do curso de capacitação oferecido, instrumentalizar o professor para incentivar a leitura por parte dos alunos através de atividades significativas e prazerosas. Este trabalho revelou que professores em formação reconhecem a complexidade do processo de formação de leitores e também fez com que refletissem sobre os conhecimentos que precisam desenvolver para mediar esse processo, além de experimentar que é possível promover nos anos iniciais do ensino fundamental momentos importantíssimos para que as crianças construam seu próprio conhecimento e gosto pela leitura. Na busca pela melhoria da qualidade da educação, a formação docente tem sido tema central nos debates atuais, trazendo em destaque o papel do professor e, consequentemente, sua formação continuada. Dessa forma, novas responsabilidades são colocadas para o professor, pois não basta apenas conhecer uma área específica do conhecimento, mas também saber dialogar com diversas áreas de saberes, a fim de promover uma mediação interdisciplinar através das novas tecnologias que estão presentes em todos (ou quase todos) os setores da vida em sociedade. Faz-se necessária uma compreensão ampla da educação com uma visão social, democrática e multicultural. As instituições de ensino promovem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que despertam o desejo de aprender dos alunos, construindo um ser crítico e reflexivo em relação ao conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo:

Scipione, 2009.

IMBERNÓN, F. *A formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. Trad.: Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: ____; _____. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ANÁLISE DA LINGUAGEM ORAL E IMAGÉTICA NO FACEBOOK

Cristianne Castelo Branco de Oliveira (UEMS)

cristiannecastelo@bol.com.br

Letícia Reis de Oliveira (UEMS)

reis.oliveira90@gmail.com

RESUMO

A língua é utilizada de acordo com a circunstância em que estamos inseridos, metaforicamente poderíamos dizer que ela é como uma roupa que vestimos, a utilizamos conforme as nossas necessidades. Nesse sentido, percebemos que o uso da língua não é algo rígido, mas flexível. Desse modo, o presente artigo tem a intenção de mostrar como funciona a linguagem em suas modalidades escrita e imagética intermediada pela rede social *Facebook*, mostrando como essa linguagem varia de acordo com o suporte. Assim poderemos verificar quesitos como: faixa etária, sexo, regionalismo. Uma vez que o acesso por esse meio virtual proporciona uma interação onde se busca a troca de informações e entretenimento influenciado na escrita oralizada em plataformas como o *Facebook*. As análises serão baseadas nos conceitos de ciberespaço/cibercultura do filósofo Pierre Lévy; bem como nos de oralidade e letramento de Marcuschii.

Palavras-chave: *Weblinguagem. Variações linguísticas. Escrita oral.*

1. *Introdução*

A internet proporciona uma interação cada vez mais atuante entre os internautas e também o acesso se intensifica a cada dia, esse uso da rede⁴⁹ está se tornando uma dependência entre os usuários e seus interlocutores. É nítido o crescimento de pessoas que acessam em busca de divertimento, trocas de conhecimentos, entre outras formas de uso das redes sociais.

No acesso cada um curte um comentário, faz suas críticas em relação a algum outro comentário que foi feito por um dos integrantes do grupo, “postam”⁵⁰ vários tipos de mensagens, principalmente de fatos do dia a dia, algum acontecimento que está trazendo algum transtorno para a sociedade atual, ou mesmo, coisas que já aconteceram, mas, que é lem-

⁴⁹ Utilizamos esse termo para nos referirmos a rede mundial de computadores interligados pelo acesso à internet.

⁵⁰ Ato de compartilhar textos e imagens nas redes sociais.

brado de algum modo, geralmente de acordo com momento da interação.

E tudo isso, muitas vezes, é expresso por meio do humor, que é para instigar o outro e polemizar a conversa. De acordo com essa troca de textos oral, imagético e escrito, é que faremos uma síntese de como essa interação acontece ou o modo como as pessoas usam a linguagem.

Neste artigo, mostraremos como essa troca de enunciado⁵¹ acontece, tendo como alvo o meio social virtual do Facebook, é hoje um dos mais utilizados pelos internautas.

Portanto, será analisado e comentado como se faz essa troca de enunciados e como esses enunciados se modificam de acordo com a idade, o fator social, o regionalismo e com o comportamento das pessoas. Nesse sentido, há uma maneira de expressar os textos oral, imagético e escrito, que se diferem uns dos outros, mas, possuem a mesma intenção que é comunicar-se.

Para tanto, as análises serão baseadas nos conceitos de ciberespaço/cibercultura do filósofo Pierre Lévy, bem como nos de oralidade e letramento, de Marcuschi. Para isso será necessário que se faça antes uma síntese de itens como: suporte, gênero textual, gênero discursivo, ciberespaço, cibercultura, weblinguagem/Facebook.

2. *Suporte*

As redes sociais são suportes que abrem acesso aos mais variados meios para mostrar algo que queremos destacar, veicular nas mais diversas modalidades textuais, portar de forma direta ou indiretamente os nossos objetivos alcançando e visualizando de forma versátil. Como diz Marcuschi:

Seria interessante observar como desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet. (MARCUSCHI, 2003, p. 9)

Esse ambiente virtual é um meio de interagir com outras pessoas – quer sejam do mesmo grupo social, quer sejam de outra comunidade de fala –, possibilitando acesso à diversidades de informações. Isso pode

⁵¹ Escolhemos o termo “enunciado” para nos referirmos a falas dos internautas recortadas para análise.

ocorrer, por exemplo, via conexão em rede – com a Internet como mediadora dessa interação. Ainda na visão desse autor: "Intuitivamente, entendemos como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto". (MARCUSCHI, 2003, p. 11)

Então, temos que suporte: é um local físico ou virtual; possui um formato específico (livro, jornal, *outdoor*, carta, internet) que depende do gênero que suporta; serve para mostrar o texto.

3. Gênero textual

A concepção de gêneros discursivos utilizada neste artigo é diferente da de gêneros textuais. Gêneros textuais são possibilidades de transmitir nossos enunciados na interação com outras pessoas, relatando e transmitindo, assim, algo que queremos tornar conhecido. É a forma de materializar informações diversas, históricas – onde aí imperam a fala, a escrita, imagens, os vídeos etc. – para assim haver uma ligação com o mundo externo e suas diversidades. "Trata-se de *textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes* com função sociocomunicativa bem determinada [...]. Os gêneros são os textos da vida diária". (MARCUSCHI, 2003, p. 16)

Portanto, é como cada um se manifesta no dia a dia. Quando deixamos, por exemplo, um bilhete escrito para alguém, ou quando conversamos cara a cara com alguém, quando postamos/enviamos algo nas redes sociais, enfim, são várias formas de textos que utilizamos no cotidiano e que são verbais ou não, mas que são em que estamos inseridos.

4. Gêneros discursivos

Já a noção de gêneros discursivos é mais ampla, ou seja, é o modo individual de cada locutor manifestar seu enunciado de acordo com o fator social e histórico em que estão inseridos ele e seu interlocutor. E essa comunicação é heterogênea, pois, vários são os modos de expressão e é grande a diversidade na hora da comunicação. Ou como diz outro autor: São "*tipos relativamente estáveis de enunciados*". (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Portanto, entendemos ser uma maneira de enunciar e se expressar constantemente. Mas, tendo em vista que nunca enunciamos da mesma

forma uma segunda vez, percebemos, então, que os nossos enunciados estão relacionados com a maneira como falamos e escrevemos. E isso leva em conta a historicidade, a temporalidade, pois a língua se transforma com o passar do tempo.

5. *Ciberespaço*

Com o advento das tecnologias, o mundo adquire uma forma diferente de mostrar que o conhecimento ganhou uma nova cara, espaço e forma. E sobretudo pela interconexão mundial de computadores.

O ciberespaço é um ambiente virtual em que adentramos quando conectados a uma rede (internet). Nesse ambiente, nos deixamos ser levados a dimensões inimagináveis: de lugares abstratos e indefinidos a fotos de várias localidades, circulando todo o mundo. Esse ciberespaço nos possibilita acesso à diversidade cultural, nos atualizando e interconectando com várias pessoas (em diversos lugares) ao mesmo tempo. Pierre Lévy comenta desta maneira:

Alguém faz uma pergunta, os integrantes do grupo se questionam a respeito, procuram na internet, localizam a informação, outras pessoas localizam outras informações e, assim, há um intercâmbio entre os membros dessa comunidade virtual. E isso vai criando, progressivamente, uma memória, uma memória coletiva, mas é uma memória oriunda da interação das pessoas. E hoje, na internet, existem centenas, milhares, dezenas de milhares de comunidades virtuais com os mais variados temas. (LÉVY, 2001. s/p).

Podemos entender que isso tudo é alcançado virtualmente por esse espaço que abre portas para o mundo, tornando-o sem fronteiras e possibilitando essa troca cultural pois, o pouco que cada um carrega consigo quando compartilhado, faz a diferença. E assim, transformando todo esse conhecimento no que como Pierre Lévy (1999) chamou de inteligência coletiva⁵², uma vez que cada um tem algo a transmitir.

6. *Cibercultura*

O conceito de cibercultura também compartilhado por Pierre Lévy (2001. s/p), veio mostrar as diferentes formas de conhecimentos, fugindo

⁵². A inteligência coletiva de Pierre Lévy é um conceito em que trata dos conhecimentos compartilhados no suporte ciberespaço que favorece que essa troca de saberes seja mais efetiva.

dos padrões que se tinham de uma escrita sincrônica, estática. Possibilita uma visão ampla de vários tipos de textos por um mesmo meio, como: desenhos, vídeos, gráficos, músicas imagéticas, entre outros.

A cibercultura foi uma mudança que lapidou as formas antigas com um olhar inovador em relação ao acesso à cultura virtual. Com o desenvolvimento das mídias, chegou-se à cultura virtual, que possibilita acesso às outras como processo de modernidade e avanço tecnológico, revertendo numa linguagem universal mais abrangente. Ou como diz o autor:

[...] Nas sociedades orais, as mensagens linguísticas eram sempre recebidas no tempo e lugar em que eram emitidas. Emissores e receptores compartilhavam uma situação idêntica e, na maior parte do tempo, um universo semelhante de significação. Os atores da comunicação evoluíam no mesmo banho semântico, no mesmo contexto, no mesmo fluxo vivo de interações.

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que se encontravam a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais e sociais. A partir daí, os atores da comunicação não dividiam mais necessariamente a mesma situação, não estavam mais em interação direta. (LÉVY, p. 113-114)

Podemos entender então que, com a cibercultura, abriu-se acesso ao mundo, criando possibilidades de interconectar com várias pessoas ao mesmo tempo em tempo quase real, mas não física, porém síncrona, no mesmo espaço e tempo. Como também possibilita acesso a informações diversas.

Os interlocutores partilhavam o mesmo contexto real de interação. Hoje, não só estão nos livros ou bibliotecas, mas sim, de maneira mais vasta no meio virtual das redes digitais sobretudo, na cibercultura - onde o conhecimento é adquirido no contato direto com outros de todo o mundo formando uma inteligência coletiva, pois cada um oferece um pouco do que sabe e assim, se tem mais e se compartilha mais conhecimento.

7. *Weblinguagem / Facebook*

Podemos dizer de forma mais restrita que weblinguagem é o modo como as pessoas se comunicam usando em seus enunciados *emoticons*, palavras escritas de forma abreviada ou simplesmente com símbolos, representando às vezes o estado emocional em que se encontra o lo-

utor. Portanto, a linguagem na *web* e, sobretudo, no Facebook, é de forma geral simplificada, informal e abreviada.

São características próprias desse mundo virtual, de pessoas que se conectam de forma espontânea, de maneira simples, fugindo um pouco da forma padrão estabelecida, como a norma culta da língua portuguesa, aquela considerada correta de acordo com as normas gramaticais. Não que essa não mereça o seu destaque e lugar, mas é possível que também outras, se mostrem, sem serem discriminada, rejeitada, desvalorizada e tidas como variações utilizadas por pessoas incultas.

Com base nesses aspectos que envolve a linguagem oral e imagética no Facebook é que faremos uma análise mostrando algumas mensagens, que são próprias da fala e também de como elas interferem na escrita, uma vez que são modos próprios de uso desse ambiente virtual.

8. Análise da linguagem oral e imagética no Facebook

Selecionamos seis imagens para análise da escrita das pessoas interagindo no Facebook da página de “Humor Inteligente”. Verificamos que elas usam uma linguagem simplificada, com abreviações, que são próprias do meio virtual que são características de uma escrita rápida, assim a forma que prevalece é a informal devido à agilidade que caracteriza o ambiente virtual.

Dessa forma, percebe-se que os usuários desse meio virtual acabam usando esses recursos como uma forma de preencher o espaço que fica em relação a uma interação cara a cara, que teria como tal as expressões faciais, os sons, a voz. Marcuschi descreve tal situação:

[...] A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. [...] a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 17)

O uso recorrente dessa escrita simplificada e informal é muito comum, e com o propósito de suprir esse uso oral. Portanto, as pessoas que comentam acabam que recorrendo a oralidade, ou ao recurso imagético com o uso de emoticons, para demonstrar sentimentos como, dor, insatisfação, admiração, alegria, entre outros, que devido à virtualização da comunicação e à distância entre os sujeitos, são formas de demonstrar

sentimentos e prováveis expressões faciais.

Para mostrar como se dá essa interação, apresentaremos a seguir seis imagens selecionadas e suas respectivas interações pelos internautas, acrescidas de nossas análises.

As imagens foram retiradas da comunidade do Facebook intituladas “Humor Inteligente”. Nosso propósito é observar e analisar como se dá a interação por esse meio virtual e como/ou de que forma eles utilizam a escrita oral/imagética.

A seguir mostraremos seis imagens retiradas da comunidade do Facebook de “Humor Inteligente” com o propósito de observar a e analisar como se dá a interação por este meio virtual. E como/ou de que forma eles utilizam a escrita oral/imagética, ou seja, como se dá essa troca.



Imagem 1⁵³

- 1) “Criança não é só criança no dia 12 de outubro. 😊
- 2) “Presença sempre...com um presente...merece muitoooo”.

No enunciado 1, o uso de emoticon no final da frase, piscando o olho, é um sinal de confirmação, de abono do que foi dito antes. É como

⁵³. Todas as imagens foram retiradas da página Humor Inteligente do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts/>>. Acesso em 19-10-2015

se a pessoa dissesse: “Isso é legal”.

O enunciado 2, o trecho “merece muitooo” dá intensidade e alongamento (quando as letras se repetem), portanto, significa algo mais enfático que a palavra “muito”. Sendo uma maneira bem coloquial de dizer “muitíssimo”, mas, tal palavra não seria bem aceita nesse ambiente, pois conotaria uma situação formal: e não era o caso nesse contexto comunicativo.

Se você ama alguém,
deixe-o dormir.
Principalmente se for domingo.



Humor Inteligente

Imagem 02

3) “Tá vendo? Por isso que eu lhe deixo dormir tranquilamente principalmente nos

“fds, -diferente de você kkkkkkkk”.

4) “Te deixei dormir até a manu fugir de dentro de casa ashasha-suhasha”.

Nos enunciados 3 e 4, temos “fds”, a abreviação de final de semana; e tentativas de materializar risos, com as expressões “ashashasuhasha” ou “kkkk”.

ESTAVA FAZENDO UMAS CONTAS...



DANE-SE! VAMOS VIAJAR!

Imagem 03 – 04 de outubro de 2015 às 07:49

5) “tava fazendo as contas, não tenho dinheiro, mas... Vamos viajar pela zoropa”

6) “Chega logo, dezembro! Bora viajar”.

Os enunciados 5 e 6 trazem mais palavras criadas pelos internautas. “Zoropa” é uma linguagem oralizada⁵⁴/informal que quer dizer “Europa”. É de se imaginar, como é construído o restante do excerto, que a pessoa que escreveu sabe que o nome correto do continente é Europa. Mas a mudança de nome é proposital, para causar riso. Riso esse que corrobora seu estado atual: uma pessoa sem dinheiro. Se ela está sem dinheiro, ir para a Europa é, na realidade, algo bem difícil: por isso a chacota com o nome.

O interlocutor aceita a brincadeira: “Bora” (*vamos embora*), mostra o acordo. A piada então passa a ter sentido. É porque os termos são aceitos por ambos interlocutores que o riso é possível, pois, no momento em que, por ventura o interlocutor (que enunciou o enunciado 6) disse algo do tipo “você está doido (a), não é Zoropa, é Europa”, não existiria graça. A comunicação seria falha e a intenção de causar humor teria sido

⁵⁴ O que chamamos de Linguagem Oralizada é uma escrita que representa sons da fala oral como a união de “As Europa”.

colocada de lado.

Além disso, é possível verificar outras marcas de oralidade que, para uma escrita padrão não seria cabível: como “tava”, palavra informal/simplificada, que na norma padrão quer dizer, “estava”.



Imagem 04

- 7) “kkkkkkkkk eita.”
- 8) “tao eu mulher”! Kkkk
- 9) “Isso define muuuuuita coooisa”!

No enunciado 7, a palavra “eita” é informal, mostrando mais uma vez o caráter de linguagem oralizada do texto na internet. Tal expressão é muito usada pelos nordestinos, que pode ser entendida como “nossa!”.

Já a expressão “tão eu mulher!” é uma variação regional, também muito usada pelos os nordestinos e que na norma padrão seria algo como: “eu sou assim”; ou “essa é uma característica minha”, ou “eu faço isso também”, “eu ajo dessa forma também”. Ou seja, podemos saber que se trata de uma mulher interagindo e não um homem (tão eu mulher). O que caracteriza ainda uma outra característica das mulheres escrevendo na internet: o exagero nas letras para enfatizar seu ponto de vista (como a grande quantidade de letras “u” e “o” em “muita coisa”).

Esse “muuuuuita coooisa!” presente no enunciado 9, dá intensidade e alongamento na escrita oralizada quando as letras se repetem, portanto, significando, “muita coisa”, de acordo com a norma padrão.



Imagem 5 – 16 de junho de 2015 à 15:17

10) “4 casacos, 5 blusas e 3 meias-calças já num é frio, é hipotermia né...” 😊

11) “Realmente é muita roupa guria”!

12) “estilo 007, ultra secreto! pq p/descobrir quem está pros trás...é tarefa dura! Hahaha”: -D

Os enunciados presentes nos comentários da Imagem 6 trazem mais marcas de oralidade, reforçando a característica de uma escrita oralizada⁵⁵ no Facebook. As palavras “num” e “né”, que de acordo com a norma padrão querem dizer “não” e “não é”, são exemplos desse aspecto.

Temos no enunciado 11 uma marca de regionalismo: “guria!”. A palavra é corriqueira em regiões como o Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul (principalmente na capital, Campo Grande). A palavra significa

⁵⁵ Sabemos que oralidade “(...) é uma prática social e interativa para fins comunicativos”, de acordo com Marcuschi (2010, p. 25). Já o conceito de Escrita é um “modo de produção textual - discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica (...)”. (Marcuschi. 2010, p. 26). São modalidades distintas do uso da língua, mas que se fundem no ambiente virtual, por isso utilizamos essa expressão: “escrita oralizada”.

“menina”. Seu uso demonstra ainda outra característica: possivelmente, as interlocutoras são próximas, pois o termo costuma ser usado entre amigas (principalmente em Campo Grande).

No enunciado 12, “pq”, “p” são abreviações de: “Por que” e “para”. E o símbolo :-D é um *emoticon* simbolizando “sorriso” ou “muito feliz”. Novamente, seu uso está associado ao sexo feminino.



Imagem 6 – 27 de outubro 2015 às 07: 21

13) “Vdd” kkkkk

14) “Não sei pq lembrei de vc”

15) ”se não é verdade!!!!é pork é mentira!!!!!!as duas coisas juntas é k Não é” kkkkkk

O enunciado 13 traz “Vdd” que é a abreviação da palavra “verdade”. O enunciado 14 aponta as abreviações “pq” e “vc”, respectivamente, “porquê” e “você”.

Já o enunciado 15 traz os dizeres “pork” e “k”. Há sonorização ou transcrição fonética das palavras “porque” e “que”.

Temos uma nova amostragem dessa característica própria do ambiente virtual: a oralização da escrita. Os interlocutores trazem os fonemas e não as formas alfabéticas (de ordem da escrita) para a tela do computador. Eles digitam dando preferência à forma oral, ou seja, como falam e não escrita.

Com base nas análises, percebemos que os internautas se comunicam de modo mais informal, com abreviações, e utilizam algumas imagens/*emoticons* para demonstrar mais sentimento e expressividade na in-

teração, numa tentativa de suprir a impossibilidade momentânea da conversa olho no olho, dando, portanto, mais intensidade à interação.

Há uma tendência também de iniciar a frase com a letra minúscula como nos exemplos dos enunciados 8, 12 e 15. A escrita imagética serve como objeto/motivo para a conversa acontecer, uma vez que quando posta por um dos integrantes surgem, então, os comentários a respeito dessa imagem: que dependendo do estado de espírito dessa pessoa, cada um responde de modo diferente.

Entendemos que esse meio virtual proporciona uma motivação de descontração e de informalidade, pela rapidez das respostas, ocasionando assim, por vezes a não utilização da norma padrão.

9. Considerações finais

Oralidade e escrita são práticas sociais que possuem características diferentes. Se são práticas sociais, estão baseadas nos usos em que fazemos da língua, materializados em gêneros discursivos.

Observamos nas análises que o uso da interação dos internautas intermediada pelo Facebook se dá de forma rápida, simplificada, com abreviações e com digitação rápida – que é um requisito importante para a comunicação típica do meio virtual.

A oralidade na escrita é bastante perceptível, uma vez que utilizam o modo de falar na escrita. E também pela maneira como eles se expressam é possível perceber até a região de origem, ou seja, a sua fala/escrita transmite um pouco da sua identidade.

Portanto, o Facebook, sobretudo nas páginas de humor, é um meio virtual onde as pessoas se interconectam com intenção de divertimento, de troca de ideias, e de uma maneira descomprometida com a gramática normativa - o que resulta muitas vezes do desvio da norma padrão. Mas isso não significa que esteja errada a maneira como os internautas se comunicam, pois essa forma de escrita/fala seja usada dentro do espaço propício para tal, desde que sirva para a comunicação ser entendida entre os membros de determinada comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LÉVY, Pierre. *As teorias do filósofo francês sobre cibercultura e inteligência coletiva são os temas centrais desta entrevista*. Entrevista concedida ao Programa Roda Viva. São Paulo: Fapesp/TV Cultura, 2001.

_____. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas*, João Pessoa, vol. 1. n. 1, p. 9-40, 2003.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2010.

**ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS
EM UMA DENÚNCIA
CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRASIL**

Jaqueline Aparecida Nogueira (UFSJ)
jaqueline.ufla@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a representação dos atores sociais em um artigo publicado pelo jornal eletrônico *El País* no ano de 2014. Trata-se de um texto que realiza uma denúncia contra a ditadura militar do Brasil. Em visita à sede do *Departamento de Ordem Política e Social (DOPS)*, a jornalista Rose Nogueira rememora as torturas sofridas quando foi presa pela repressão do regime e fala sobre os impactos causados por este episódio em sua vida profissional e particular. Este movimento discursivo de rememoração busca delinear uma realidade sobre fatos anteriores. Tal delimitação demanda justamente o desvelamento de atos e fatos que foram encobertos em favor de um determinado grupo social. Com relação à temática da representação de atores sociais, nos apoiaremos, principalmente, na visão do teórico Theo Van Leeuwen (1997). Em síntese, este estudo objetiva investigar as relações entre as representações dos atores sociais efetivadas em um texto de denúncia e as implicações sociais e culturais desta atividade. Através da análise proposta, foi possível observar como os recursos léxico-gramaticais podem excluir ou incluir os atores sociais de diferentes formas para atingir os propósitos específicos de um texto. Neste sentido, observamos também, que o discurso do texto analisado não atua denunciando apenas atores sociais específicos, mas as práticas autoritárias como um todo.

Palavras-chave: Denúncia. Realidade. Representação. Atores sociais.

1. Introdução

A linha de pesquisa dos estudos discursivos conhecida como análise crítica de discursos, foi desenvolvida a partir dos trabalhos de professor emérito de linguística na Universidade de Lancaster, Norman Fairclough. Uma das principais características de tal vertente teórica reside em sua perspectiva de investigação, a qual é voltada a situações de abuso de poder e de dominação, realizadas discursivamente. Segundo a pesquisadora Ruth Wodak (2003, p. 19-20), a análise crítica de discursos “permite analisar as pressões provenientes de cima e as possibilidades de resistência às relações desiguais de poder que aparecem em forma de convenções sociais”. Fairclough (2005) adentra a questão da resistência às relações de desigualdade ao referir-se às posições teóricas da análise crítica de discursos. Para o autor, a referida vertente é uma forma de ciência crítica destinada tanto a identificar os problemas enfrentados pelas pes-

soas na vida social, quanto a desenvolver recursos para abordar e resolver tais problemas. Outra questão indissociável a esta área de pesquisa em estudos discursivos diz respeito a questões contextuais. Tão logo, a linguagem é considerada como prática social situada no tempo e no espaço.

A discussão proposta no presente trabalho será iniciada a partir das considerações de Fairclough (2005) e de Pierre Bourdieu (1989), em se tratando o último, de um reconhecido sociólogo que dentre inúmeras contribuições teóricas desenvolveu a noção de poder simbólico, da qual trataremos na próxima sessão. Ora evidenciado, como metodologia de análise nos apoiaremos na teoria sobre a representação dos atores sociais proposta por Van Leeuwen (1997).

Em meio a uma crise política, um governo autoritário e repressivo, comandado por militares, foi instaurado no Brasil. Mais especificamente, em março do ano de 1964, em um ato que simbolizou o início do golpe, as tropas do general Olympio Mourão marcharam de Juiz de Fora (MG) ao Rio de Janeiro e o então presidente João Belchior Marques Goulart foi deposto. Dentre as ações efetivadas pelo regime no cenário político, destacamos o estabelecimento de eleições indiretas para a presidência, a dissolução de partidos políticos, a cassação de mandatos políticos e a instauração de uma nova Constituição para o país. Apesar de tomar o poder através da força, a ditadura atuava em diversos setores da sociedade para se justificar no poder, como por exemplo, no judiciário e na mídia.

Diretamente contra a população civil, a ditadura militar praticou inúmeras violações, a saber, a perseguição aos opositores do regime, a prática de censura, de assassinatos e prisões, além da utilização de tortura para conseguir confissões e até mesmo a ocultação de cadáveres. No entanto, a discussão a respeito das ações criminosas da ditadura foi silenciada na época. A hipótese é a de que o governo atuava diretamente contra a liberdade de expressão, tanto por meio da censura direta, quanto pela repressão através da violência simbólica.

De acordo com o pesquisador Anthony W. Pereira (2010), desde o início do período ditatorial, os integrantes do regime esforçavam-se em justificar suas ações, a idéia por eles transmitida era de que a ditadura foi necessária, uma defesa do país contra o comunismo iminente. Podemos exemplificar esta questão, recordando o fato de que os integrantes do regime utilizaram o livro “O direito da segurança nacional” como uma justificativa jurídica para seus atos. Em contrapartida, de volta à democra-

cia, no ano de 1985, a Arquidiocese de São Paulo lançou o título “Brasil: nunca mais”, o qual denunciava as torturas cometidas pelo regime.

Para Daniel Aarão Reis Filho (2014, p. 12), o quadro de memórias do período ditatorial brasileiro é complexo, diferenciado e contraditório, porém, as referências propostas pela obra “Brasil: nunca mais” são predominantes. Ainda segundo o autor, contrapondo as tentativas de reconstrução histórica realizadas pelo país para a formulação de uma história oficial das lutas contra a ditadura militar, como por exemplo, a implantação no Arquivo Nacional do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (Projeto Memórias Reveladas) e a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), as Forças Armadas ainda justificam a realização da ditadura como uma revolução democrática que salvou o país do comunismo.

Além da dúbia representação sobre a ditadura, Reis Filho (2014, p. 13) cita um chamado “muro de silêncio”, imposto pelas Forças Armadas do país, que dificulta o conhecimento a respeito de assuntos que precisam ser esclarecidos. Destarte, supomos que mesmo com a publicação de diversos documentos denunciando ações da ditadura, muitos episódios desta etapa histórica brasileira não foram amplamente discutidos no âmbito social. Em consonância a esse pensamento, Pereira (2010, p. 240) chama atenção ao fato de que a “[...] a transição brasileira pra um governo civil foi um processo dominado pelas elites e fortemente controlado, no qual, tanto as forças armadas quanto o judiciário mantiveram quase intocada a totalidade de suas prerrogativas”.

Pereira (2010, p. 25-26), realça que o governo brasileiro se dedicou pouco para tratar da violência e tentar sanar os crimes cometidos pelo regime militar, além de manter uma atitude de silenciamento e amnésia com relação à justiça transicional. Assim, supomos que tal atitude do governo represente uma tentativa de manter a ordem e a paz social, porém, denúncias sobre as violências praticadas pelo regime reacendem e aquecem as discussões sobre o tema. “Como não é de surpreender, tal tentativa de varrer para baixo do tapete as animosidades da era militar não conseguiu promover nem a paz social nem um consenso amplo com relação ao passado”. (PEREIRA, 2010, p. 26)

Supomos que as escolhas efetivadas para falar sobre o tema, ainda hoje apresentam traços de uma cultura discursiva de silenciamento. Para Reis Filho (2014, p. 11), após o fim da ditadura ainda “havia conflitos na memória veiculada sobre o golpe de 1964”. Consideramos que tais con-

flitos na memória veiculada sobre o regime como um todo, envolvem resquícios dos esforços do governo para manter uma boa imagem social do regime, inclusive a repressão simbólica realizada pelo governo através da mídia, por exemplo.

A hipótese a qual aventamos no presente contexto, é a de que a tentativa de desvelar uma ocorrência social em termos de denúncia implica na delineação de uma nova versão da realidade, a qual, no caso específico do objeto de pesquisa em questão, ocorre em outro momento histórico-temporal que o da ocorrência dos fatos, decerto, em outro contexto político, histórico e social. Diante do exposto, discutimos como uma relação de abuso de poder é materializada discursivamente com relação ao posicionamento dos atores sociais envolvidos. Assim, se durante o período ditatorial as discussões a respeito do assunto eram de certo modo, “veladas”, indagamos como tais discussões são realizadas hodiernamente, onde a liberdade de expressão foi fortalecida.

Esta pesquisa contribui para a observação das possibilidades que a linguagem oferece para a regulação da vida em sociedade, considerando que as práticas discursivas podem atuar retextualizando fatos sociais e neste movimento procurando demarcar valores e práticas a serem aceitos ou marginalizados. Em síntese, este trabalho justifica-se pela possibilidade ofertada de vislumbrar como as atividades discursivas podem influenciar na criação e modificação da realidade, e na valoração das práticas sociais.

2. Referencial teórico

Há uma grande concordância entre os pesquisadores da área, a idéia de que os estudos discursivos são promovidos por meio de um domínio de práticas transdisciplinares. Para Fairclough (2005), a análise crítica de discursos como perspectiva teórica possui uma relação dialógica com outras teorias e métodos. Partindo deste pressuposto, este trabalho tende na tentativa de relacionar questões linguísticas a questões sociológicas. Devidamente, uma tentativa bastante usual, considerando que a noção de materialidade predominante nos estudos discursivos funda-se no linguístico, e que os estudos discursivos são realizados de acordo com recortes histórico-sociais determinados. Neste sentido a pesquisadora Helena Nagamine Brandão (2012) alerta que o estudo da linguagem não pode ser realizado sem considerar os processos históricos – sociais que a constituem.

Segundo Fairclough (2005), a vida social pode ser vista como uma rede de práticas sociais interconectadas de tipos diversos, os quais a economia, a política, a cultura, entre outras. Já a prática social pode ser compreendida como uma forma cristalizada de ação combinada a perspectivas de estrutura e de ação. Deste modo, mesmo que relativamente permanentes e determinadas por sua posição dentro da rede, as práticas corroboram na reprodução e transformação das estruturas. “Todas são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural ou cotidiana”. (FAIRCLOUGH, 2005)

Para o autor, a atividade produtiva, os meios de produção, as relações sociais, as identidades sociais, os valores culturais, a consciência e a semiose são elementos dialeticamente relacionados de toda prática. Envolvidos nas práticas sociais estão os atores sociais, os quais produzem representações tanto das práticas em que estão inseridos, quanto de outras. “A representação é um processo de construção social das práticas – incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e práticas sociais”. (FAIRCLOUGH, p.2, 2005). Supomos que ao considerar a representação como forma de modelar os processos e as práticas sociais, podemos adentrar no terreno do simbólico, no qual o conhecimento é construído.

Segundo Bourdieu (1989), a língua como universo simbólico, pode ser encarada como um instrumento de conhecimento e de construção do mundo dos objetos, assim, tal universo atua na construção da realidade social, contribuindo para assegurar a dominação de uma classe sobre outra. Para o autor, a língua é considerada como um instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 1989, p. 11)

Neste movimento de imposição simbólica, a luta discursiva pode ser vista como uma característica intrínseca à arena da vida social, considerando que a atividade de comunicação empreende negociações pela demarcação do que deve ser considerado válido e legítimo socialmente e do que deve ser marginalizado. Consequentemente, por meio de repre-

sentações, a valoração de cada papel social também é negociada na arena social.

Considerando que para Bourdieu (1989), a violência simbólica caracteriza-se pela imposição da dominação de uma cultura sobre outra, evidenciamos que nesse processo, a classe dominada não tem consciência de sua condição. De acordo com Zemelman (2006), a necessidade ou não-necessidade da realidade parte do sujeito, porém, o conhecimento dominante não oferece espaço para todos. Nas palavras do autor:

Se construirmos um pensamento sobre a realidade que temos à nossa frente, e se definirmos essa realidade em função de exigências conceptuais que podem não ter pertinência geral, isso pode significar que não estamos só a organizar o pensamento, mas também conhecimento, dentro das balizas que não são apropriadas a todos os sujeitos; elas são, antes, as adequadas ao espaço de desenvolvimento de determinados sujeitos: *verbi gratia*, os dominantes. (ZEMELMAN, 2006, p. 461)

Introduzidas as nossas discussões a respeito das práticas sociais e da imposição simbólica, propomos o vislumbre da função social da denúncia como um convite à reflexão sobre as ações realizadas por uma classe dominante no passado em favor de interesses determinados. Destarte, este esforço pode tender na busca pela inibição de ações similares. Neste sentido, o pesquisador Daniel Aarão Reis Filho (2014) defende que é preciso pensar criticamente sobre a ditadura militar para evitar a implantação de novos governos autoritários no país.

[...] não há como se libertar da ditadura sem pensar nela. [...] O pensamento crítico pode constituir a melhor defesa da democracia, à maneira de um antídoto às tentações autoritárias, sempre à espreita, prontas a ressuscitar tão logo reapareçam no horizonte novas crises e outras ameaças à ordem. (REIS FILHO, 2014, p. 172)

No entanto, chamamos a atenção ao fato que incentivou a reflexão do presente contexto. Apesar de a ditadura militar do Brasil ter sido combatida através de manifestações populares⁵⁶, processos jurídicos e até mesmo por ações de guerrilha no passado, nos dias de hoje, integrantes da população civil mostraram simpatia e apoio ao regime militar. Por meio de manifestações públicas, realizadas no ano de 2014, diversos cidadãos mostraram que ainda enxergam o regime como uma alternativa para a diminuição da criminalidade no país.

⁵⁶ Referimo-nos à campanha “Diretas Já”, realizada entre 1983 e 1984.

Evidenciamos a nossa escolha em utilizar o termo “ainda” com base na visão de Reis Filho (2014, p. 127). Para o autor, a ditadura do Brasil não foi obra exclusiva dos militares, pois contou com a participação civil, apoiando ou submetendo-se ao regime, em setores diversos da sociedade. O pesquisador defende que apesar da realização de ações repressivas, o governo foi capaz de mobilizar em torno de seus propósitos grande parte das lideranças civis, além de importantes entidades que posteriormente tornaram-se ativas na luta contra o regime. Como exemplo de tais entidades, o autor cita a Ordem dos Advogados do Brasil e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (REIS FILHO, 2014, p. 62)

Diante da aclamação para a volta da instauração de um regime militar no país, através de sites da internet⁵⁷ e de manifestações públicas, supomos que por desconhecimento, ou mesmo por considerar a situação natural ou inevitável, os crimes cometidos pela ditadura militar não são relevantes para uma porcentagem da população brasileira.

Em seu estudo sobre a representação dos atores sociais no discurso, Van Leeuwen (1997) busca investigar “como é que práticas sociais se transformam em discursos acerca dessas mesmas práticas sociais [...]”. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 172). Com base na gramática funcional de Halliday (1978, 1994), o autor considera a falta de uma co-relação exata entre as categorias sociológicas e as categorias linguísticas, supondo assim, que o significado é inerente à cultura e não à língua. Tais considerações corroboram com a perspectiva de abordar não apenas as realizações linguísticas, mas também os efeitos de sentido produzidos contextualmente.

Considerando a partir de Van Leeuwen, (1997, p.180), que as representações podem incluir ou excluir estrategicamente os atores sociais, cabe ao analista investigar as possíveis razões de tais escolhas serem efetivadas, a que interesses servem e que propósitos pretendem alcançar. Assim, baseados nas prerrogativas do autor supracitado, neste estudo objetivamos relacionar os âmbitos linguístico e social. Logo, através da investigação das maneiras com que os atores sociais são representados no texto, pretendemos refletir sobre a qualificação ou desqualificação de suas funções e ações nas vias sociais.

⁵⁷ Disponível em: <<http://sociedademilitar.com.br/index.php/forcas-armadas/532-manifestantes-em-sao-paulo-pedem-a-volta-dos-militares.html>>. Acesso em: 23-10-2015.

3. Análise dos dados

3.1. Exclusão dos atores sociais

Segundo Van Leeuwen, (1997, p. 180), as representações podem incluir ou excluir atores sociais a fim de atingir propósitos específicos com relação aos leitores de um texto. De acordo com o autor, o processo de exclusão realiza o apagamento do ator social, uma operação que pode ser mais ou menos radical. Enquanto algumas exclusões não deixam marcas algumas no texto, outras podem ser localizadas através de determinados vestígios. No primeiro caso, a análise só é possível por meio da comparação entre textos. Enquanto no segundo, é possível perguntar sobre o ator social, se, por exemplo, houver uma atividade realizada, a qual o agente não é explicitado. O autor propõe a diferenciação deste processo em “supressão”, categoria na qual não há qualquer referência aos atores sociais em nenhuma parte do texto, e “segundo plano”, categoria na qual os atores sociais são citados em alguma parte do texto, tratando-se de uma exclusão menos radical. Ilustramos a seguir, alguns dos enunciados do texto:

E1: Rose Nogueira foi torturada psicologicamente e abusada sexualmente.

E2: Só me deixaram tomar banho um mês depois.

E3: No dia em que voltou ao trabalho após o julgamento, numa revista técnica de construção, foi avisada da demissão pelo porteiro, ainda na calçada do prédio.

Nos enunciados ilustrados acima, podemos observar a ocorrência da exclusão por segundo plano em E1 e em E2. Através do apagamento do agente da passiva em E1, os sujeitos praticantes das atividades apontadas pelos verbos: “*torturada*” e “*abusada*”, não foram revelados. Em relação a E2, com a utilização do verbo na terceira pessoa do plural não é possível determinar o ator social responsável pelo indeferimento do banho. A classificação de tais exclusões em segundo plano pode ser explicada pela pressuposição da existência de conhecimento prévio (conhecimento genérico/militares) por parte dos leitores, com relação às ações cometidas durante a ditadura. Além do fato de que em outras partes do texto os atores sociais: policiais, militares e ditadores, foram revelados.

Podemos observar em E3 que os atores sociais responsáveis pelo julgamento e pela demissão da jornalista não foram citados em nenhuma parte do texto, caracterizando a exclusão por supressão através de nomes de processo: “*julgamento/demissão*”. Quem foram os responsáveis pelo julgamento e pela demissão da jornalista? Estas respostas não são con-

templadas no texto.

3.2. Inclusão dos atores sociais

A inclusão dos atores sociais pode ser realizada de diversas maneiras de acordo com as categorias sociológicas propostas por Van Leeuwen (1997), dentre elas, nos ateremos apenas às categorias que atendem aos propósitos específicos desta pesquisa. Dado que primamos pela investigação das formas como os atores sociais são representados em um discurso de denúncia, é notório observarmos se elas os individualizam ou os generalizam. Deste modo, trabalharemos com a categoria de genericização e especificação, para observarmos se os atores sociais são referidos de modo específico ou de modo genérico.

3.3. Genericidade e especificação

De acordo com Van Leeuwen, (1997, p. 190), um ator social pode ser representado por meio de classes ou de maneira individual, especificada e identificável. Seguem alguns enunciados do texto:

E 4: [...] disse que a polícia estava na casa dele e que ele tinha decidido se apresentar.

E5: Até chamar a atenção dos ditadores.

E 6: O [policial João Carlos] Tralli me colocava debruçada e enfiava o dedo em mim.

E 7: Aos 68 anos, a jornalista Rose Nogueira ainda se preocupa se o filho Cacá, de 45, está passando frio.

E 8: [...] a presidenta Dilma Rousseff (PT), uma “jovem estudiosa e inteligente”.

No texto analisado, na maioria das vezes, as representações dos denunciados são realizadas de maneira genérica, enquanto os atores sociais dominados são representados de maneira específica. Em E 4 e em E5 os atores sociais denunciados são referidos por meio da funcionalização. Em apenas um caso um ator social denunciado é referido de maneira individualizada, como em E6. De outro modo, os atores sociais dominados, na maioria dos casos, são referidos de maneira individual, especificada e identificável, como em E7 e E8.

4. Considerações finais

As relações de dominação social passam, inevitavelmente, pelo terreno do discursivo. A própria estrutura social funda-se na linguagem, ao mesmo tempo, em que a prática e a língua, como universo simbólico, estruturam a vida social, também corroboram para a modificação da própria estrutura que compõem. Observa-se então, o caráter interativo das atividades de linguagem, a ligação entre o contexto sócio-cultural e as práticas de linguagem é inerente e inseparável.

Neste sentido, observa-se o poder do discurso, a partir do qual, as classes disputam posições na vida em sociedade, demarcando territórios e formas de agir. Neste cenário, instável por natureza, o ator social modifica e é modificado pelo discurso. As opções realizadas pelo locutor ao representar os atores sociais denunciados intensificam as denúncias às funções por eles desempenhadas em vez de focalizar indivíduos específicos. Por outro lado, os atores sociais dominados são referenciados no texto de maneira mais clara, através de nomeações, ganhando assim, maior notoriedade e destaque. Salientamos ainda, que alguns dos atores sociais dominados incluídos no texto possuem prestígio social, como por exemplo, a presidente do Brasil, Dilma Rousseff.

Concluimos que a desnaturalização da violência simbólica pode ser possível através da denúncia social, assunto que deve ser aprofundado em trabalhos posteriores. No entanto, percebemos que a denúncia social pode ser realizada através de procedimentos discursivos diversos, os quais podem passar despercebidos pela própria sociedade que os utiliza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Versão para o português: Iran Ferreira de Melo. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Orgs.). *Methods of critical discourse analysis*. 2. ed. Londres: Sage, 2005, p. 121-138.

PEREIRA, Anthony, W; *Ditadura e repressão: o autoritarismo e o estado de direito no Brasil, no Chile e na Argentina*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil: Do golpe de 1964 à constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

VAN LEUWEN.Theo. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 105-168.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). *Conhecimento prudente para uma visa decente: um discurso sobre as Ciências*” revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

WODAK, Ruth. De qué trata El análisis crítico Del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (Orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

ANÁLISE DISCURSIVA DA SÉRIE AREIA MOVEDIÇA A COPA SOB AS DUNAS

Angela da Cruz Silva (UNEB)

alegna-silva@hotmail.com

Luzimare Almeida Pilloto (UNEB)

luzimare@hotmail.com

RESUMO

Pretendemos neste artigo analisar as estratégias discursivas apresentadas na reportagem, "Rádio comunitária de Natal é fechada após denúncia". Para tanto, investigamos um dos capítulos da série *Areia Movediça. A Copa sob as Dunas*, no site www.ESPN.com.br. Utilizamos como embasamento teórico Pêcheux (2008), no que se refere aos conceitos de estrutura e acontecimento, Maingueneau (2001), Orlandi (2007) e demais autores relacionados às teorias da análise do discurso. A metodologia consiste nas técnicas de coleta, organização, observação, descrição e análise dos dados obtidos. Mediante as análises, concluímos que, apesar da Rádio FM Novo Horizonte ser ilegal, o que justificaria o seu fechamento pela ANATEL (Agência Nacional das Telecomunicações), as denúncias feitas pelo radialista corroboraram para o cancelamento da emissora.

Palavras-chave. Estratégias discursivas. Reportagem. Estrutura e Acontecimento.

1. Introdução

Os discursos expressam sentidos que vão além da sua superfície material da linguagem, ou seja, sentidos que inferem uma reflexão dos entremeios que nem sempre são visíveis ao leitor. Em uma situação comunicativa radiofônica não é possível reformular o que já foi dito, se isso fosse possível, as reinterpretações também sofreriam reformulações. Para Maingueneau (2008, p. 74),

as palavras voam. Os enunciados orais são transmitidos por ondas sonoras, o que os tornam 'imateriais e instáveis', porém: nem todo enunciado oral é necessariamente instável; tudo depende do seu estatuto pragmático, isto é, daquilo para que serve.

A programação radiofônica conseguiu, desde a sua origem, se manter nos dias atuais como um dos mais expressivos meios de comunicação. Mesmo porque, ele se aliou as inovações tecnológicas para ter mais alcance e audiência. A sua história é rica em acontecimentos mágicos, sobretudo, pela facilidade que ele conseguiu proporcionar ao longo dos tempos. Hoje, por causa da internet, para se ouvi-lo não precisamos de um aparelho de rádio e nem precisamos parar o que estamos fazendo.

O objetivo do presente artigo consiste em realizar um estudo sobre a construção e estratégias utilizadas no discurso midiático da reportagem: “Rádio comunitária de Natal é fechada após denúncia”, veiculado no site www.ESPN.com.br. O corpus utilizado para análise trata-se de um vídeo, gravado pela série: Areia Movediça: A Copa sob as Dunas. Pretende-se também, observar como foi formado o discurso desta reportagem e quais artimanhas foram utilizadas como forma de persuasão dos grupos de oposição à realização da copa do mundo no Brasil. Para tanto, serão lançados mão do aporte teórico de autores da análise de discurso, tais como: Pêcheux (2008), Orlandi (2007) e Maingueneau (2004), dentre outros que trabalham dentro da perspectiva francesa.

Para Pêcheux (2008), um enunciado é descrito como uma série de pontos de deriva possíveis, neste sentido, não se pode analisar o discurso sem considerar sua estrutura e o acontecimento do qual se origina, num trabalho incessante entre descrição e interpretação, principalmente ao se considerar os discursos não logicamente estabilizados, como é o caso daqueles produzidos no meio radiofônico. Já Orlandi, destaca que, “a análise de discurso trabalha com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade”. (ORLANDI, 2007, p. 16)

Portanto, a análise feita neste artigo é advinda da pesquisa feita para a conclusão do curso de Letras, aonde tratamos de teorias sobre sujeito, discurso, estrutura e acontecimento, conforme Pêcheux (2008), Maingueneau (2001) e Orlandi, especificamente sobre a análise do discurso francês. Apresentamos o contexto sócio- histórico da origem das emissoras de rádio, no mundo e no Brasil, os tipos de rádios e programações. E por fim, fizemos uma análise discursiva da estrutura e do acontecimento na reportagem da série: Areia Movediça: A Copa sob as Dunas.

2. A análise de discurso e questões preliminares

Trabalhar com a linguagem implica pensar em um termo que irá constantemente surgir pelo caminho, “o discurso”. Estudá-lo, consiste em uma busca minuciosa do entendimento como significado e resultado de um trabalho social constituído pelo homem e sua história. Orlandi (2007, p. 15-16) enfatiza que “a análise de discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção, como

parte de suas vidas”. Nessa direção, é possível afirmar que não há como estudar a língua sem interligá-la ao seu sujeito, porém precisamos levar em consideração que em seu sentido geral, o discurso está interligado a uma conjectura de possibilidades de materialização voltadas à linguagem e à comunicação.

Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso*, escrito por Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2008, p. 43), [...] À análise do discurso podem-se atribuir definições as mais variadas: *muito amplas*, quando ela é considerada como um equivalente de ‘estudo do discurso’ ou *restritivas* quando, distinguindo diversas disciplinas que tomam o discurso como objeto, reserva-se essa etiqueta para uma delas.

Dessa forma, no que concerne à linguagem e à modalidade linguística, ao considerar os referidos aspectos anteriores, é relevante ressaltar que, mesmo depois de tantos anos, a análise de discurso continua atualmente levantando questionamentos, dialogando com várias ciências e ainda suscitando nos estudantes, interesses de pesquisas na área de análise discursiva. E assim, tais descobertas proporcionam aos pesquisadores labor e satisfação. Pois ao encontrarem resultados produtivos em suas pesquisas acadêmicas, cada vez mais esses sujeitos têm encontrado respostas para suas indagações tanto profissionais, quanto pessoais. Por fim, vale pontuar que desde o seu surgimento, a disciplina análise de discurso tem buscado em seu sentido mais amplo compreender a inserção do sujeito, em meio à sociedade.

No que diz respeito à tríade do quadro epistemológico e teórico da Escola francesa, Pêcheux (2008) aponta três linhas de estudo: a primeira fase da análise de discurso que objetiva trabalhar o enunciado de maneira automática, a partir do sentido. A segunda, a partir da estrutura e a terceira e última fase a partir das desconstruções feitas no discurso, propondo uma reformulação das duas primeiras e acrescentando também como marca de análise discursiva o acontecimento.

Portanto, diante do aporte teórico utilizado, a análise feita foi embasada na prática analítica de desconstrução e construção em busca de uma compreensão incessante do seu material teórico - o discurso. Sendo esse o carro chefe da Análise discursiva neste artigo e nos estudos interdisciplinares da análise de discurso como contribuinte para a interpretação e análise dos mais variados discursos que permeiam a sociedade.

3. *Sobre homem e discurso*

O homem é por essência própria, um “produtor de discursos”. De acordo com Koch (2003), nessa produção incessante de retóricas, ele faz uso de várias artimanhas e estratégias discursivas, na tentativa de interagir com o outro. E isto vale tanto para o locutor que emite o discurso, quanto para o ouvinte, àquele que recebe a mensagem. O emissor escreve/fala sobre determinado assunto para alguém, imaginando este alguém como um leitor/ouvinte virtual, como um sujeito que dispõe dos mesmos conhecimentos para a atividade verbal. Isso porque, também o leitor/ouvinte real recorre ao conteúdo linguístico na tentativa de compreender o discurso e interagir com ele.

Em seu sentido epistemológico, o discurso é o objeto principal das pesquisas realizadas dentro da análise de discurso. Sua expressão provém da ideia de curso, de percurso, de movimento, de correr, colocar no caminho. “O discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. (ORLANDI, 2007, p. 15)

Para o conceito teórico de Michael Pêcheux, ele é um efeito de sentidos entre locutores que vai além de suas memórias e acontecimentos sociais. Segundo ele, “[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação- reestruturação dessas redes e trajetos. [...]” (2008, p. 56). Para Maingueneau (2004, p. 15), “[...] compreendemos por ‘discurso’ uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas [...]”.

Quanto à interpretação do discurso, Orlandi acrescenta que, “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. (ORLANDI, 2007, p. 30)

Deste modo, no que concerne o discurso radiofônico, objeto específico deste artigo; podemos afirmar que o esse não está fechado em si mesmo. Pelo contrário, seus limites são fluidos e se inscrevem entre diversas formações discursivas, dotadas de mobilidade, possibilidades de mudanças, maleabilidade e historicidade. Assim, o sujeito como ser falante, se baseia na cultura em que está inserido para expor seus pensamentos, de forma que o jogo estratégico armado por ele influencie as ideias do leitor/ouvinte.

Portanto, convém dizer que “o discurso é um objeto sócio-

histórico em que o linguístico intervém como pressuposto”. (ORLANDI, 2007, p. 17) revelando uma intrínseca relação entre discurso, linguagem e sociedade e a coexistência de conflitos tanto nas filiações sociais quanto históricas de identificação das práticas discursivas. Logo, faz-se necessário ter consciência da complexidade existente em toda análise discursiva, uma vez que os discursos expressam sentidos que vão além da sua superfície material da linguagem, não havendo como estudar os discursos sem levar em consideração o sujeito, ambos entrelaçados e interligados um ao outro.

4. Relações interdiscursivas e intradiscursivas

Todo analista do discurso vai usar uma lupa para além da gramática, a fim de enxergar o que está no discurso. É como se resgatássemos no subconsciente, pensamentos passados, experiências vividas e discursos já proferidos, (os interdiscursos) para formularmos discursos atuais (os intradiscursos). A esse procedimento os analistas atribuem como resultado das relações interdiscursivas e intradiscursivas. Ratificando:

Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele dado momento, em condições dadas. (ORLANDI 2007, p. 32)

Ao pensar na funcionalidade do discurso radiofônico, podemos destacar algumas implicações de identidades produzidas neste tipo de discurso. Assim, as memórias que ativam as intenções discursivas do sujeito vão determinar que, “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. (ORLANDI 2007, p. 43)

Sendo assim, pensar em construção do discurso remete a uma conjuntura histórica que não se pode negar. Porque toda a trajetória da língua ao discurso está vinculada não apenas aos elementos linguísticos visíveis, mas a condições de interpretações responsáveis, assim como às características dos meios que a veiculam. Para tanto, não há como falar de discurso sem falar da polissemia a que todo falante é submetido. Essa

articulação propõe ao analista compreender os mais variados tipos de discursos e sua inter-relação com o meio.

5. A compreensão de discurso sob a perspectiva da estrutura e do acontecimento de Michael Pêcheux

Tendo em vista que as concepções de estrutura e acontecimento se encontram dentro dos estudos da teoria sobre o discurso de Michael Pêcheux, é relevante explicitar algumas terminologias básicas no que se refere a análise do discurso. Entre elas, estrutura, acontecimento, descrição e interpretação de um discurso.

Conforme os estudos sobre a análise de discurso, a linguagem está interligada ao produtor e à produção de sentidos e de processos de identificação dos sujeitos. É pela produção do discurso que podemos entender o lugar da interpretação na relação do homem com sua realidade, com os acontecimentos.

A segunda maneira diferente de compreender o discurso está relacionada a uma questão filosófica entre Marx e Aristóteles. Assim, o discurso seria compreendido a partir da ciência da estrutura e, ainda, da relação entre análise como descrição e interpretação.

Dentre as três maneiras de analisar o discurso, podemos perceber que a tradição francesa consiste em estudar o discurso e produção de sentidos, por meio da leitura, da interpretação e do acontecimento que o compõe, sendo a análise, a terceira e mais complexa forma de compreensão discursiva.

Independentemente da complexidade que envolve a compreensão do discurso materializado pela fala, é preciso levar em consideração que para realizar tal atividade, o analista do discurso precisa, além de ter como base teórica os conceitos de Pêcheux, percorrer e fazer uma articulação entre os três caminhos propostos por ele, que envolvem o acontecimento, a estrutura e a tensão entre descrição e interpretação.

O que atesta que o discurso midiático, nessa conjuntura deve ser compreendido com base nesses três caminhos supracitados. Nesse tipo de discurso, existe total interesse em revelar as ideias e os pensamentos ideológicos de um determinado grupo que assume uma determinada posição. Para tanto, é importante lembrar a linguagem radiofônica, assim como todo discurso midiático trará consigo a função de mobilizar o ou-

vinde para o conhecimento de um acontecimento ou situação de interesse particular ou geral. Todavia, as práticas discursivas utilizadas trarão consigo perspectivas ideológicas de um determinado grupo, além de estrategicamente tentar persuadir o ouvinte que pensa diferente, ou seja, a oposição.

Em face disso, mediante a importância que tem o discurso radiofônico para a sociedade, bem como a relação coexistente entre o mesmo e as teorias citadas até aqui, é que serão apresentados em seguida os conceitos de rádio, tipos de emissoras, programas e os aspectos históricos que o integram, para em seguida procedermos à análise.

6. *Rádio: uma história de ontem, presente nos dias de hoje*

Sendo um discurso radiofônico, o objeto utilizado nesse estudo, é imprescindível realizar um resgate da história do rádio, evidenciando o contexto de surgimento desse meio de comunicação e as dificuldades encontradas nas primeiras transmissões das ondas sonoras radiofônicas no Brasil e no mundo. Além disso, serão apresentados os tipos de rádios existentes, suas programações, a problemática da pirataria no rádio e também as providências tomadas pela ANATEL, (Agência Nacional das Telecomunicações) quanto à autuação de rádios ilegais.

Mesmo após o surgimento de novas e interessantes tecnologias, o rádio conseguiu, desde a sua origem, se manter nos dias atuais como um dos mais expressivos meios de comunicação. Mesmo porque, ele se aliou às inovações tecnológicas para ter mais alcance e audiência. A sua história é rica em acontecimentos mágicos, sobretudo, pela facilidade que ele conseguiu proporcionar ao longo dos tempos. Hoje, por causa da internet, para ouvi-lo não precisamos de um aparelho de rádio e nem precisamos parar o que estamos fazendo.

Parafraseando Coronel e Faxina (2004, p. 5), o rádio tem feito parte do cotidiano das pessoas, mantendo-as informadas, críticas, libertas, alegres ou tristes. Estados e sentimentos que promovem amores e amizades; o rádio é a voz mensageira que faz a informação chegar a lugares mais longínquos, “onde o correio não alcança, onde a internet não existe e onde as letras talvez não façam mais sentido”. Para alguns, ele tem sido o “companheiro de todas as horas, um amigo que aconselha ou um cupido, para outros, o relógio que acorda e faz dormir”.

Desde sua primeira transmissão em caráter experimental no ano

1863 o rádio tem sido um parceiro de ideias e valores. Exemplo disso foi à propaganda nazista de Adolf Hitler, que se valeu desse veículo para a construção imagética de um líder carismático e para a reprodução de crenças referentes à superioridade da raça ariana. Sobre isso, Coronel e Faxina (2004) ressaltam que:

O rádio foi utilizado para proteger ideologias como, por exemplo, o Nazismo, na Alemanha. O Ministro da Informação e Propaganda, Paul Joseph Goebbles, usou o rádio intensamente como estratégia para criar uma imagem de Hitler como um homem poderoso e invencível. Há pesquisadores que afirmam que Hitler não teria sido possível sem o rádio. (CORONEL & FAXINA, 2004 p. 5)

Assim, aos poucos, a programação do rádio foi se tornando mais popular, com músicas, publicidade e rádio novelas. A audiência aumentava, e cada vez mais as empresas se interessavam em patrocinar os programas, desencadeando o surgimento da era comercial e concorrente do rádio. As primeiras marcas a embarcarem na evolução comercial do rádio foram a Colgate e a Palmolive, algo que se segue até os dias atuais.

O rádio no Brasil se deu por volta de 1900, quando o padre Roberto Landell de Moura, considerado o pai do Radio, trouxe para cá, suas notáveis invenções, o telefone sem fio e transmissores de ondas. Aparelhos estese outros experimentos que contribuíram para o nascimento do rádio brasileiro.

Passada a fase experimental, com a liberação das transmissões radiofônicas nos anos vinte e com o sucesso dessas programações, as pessoas começaram a acreditar que o rádio seria importante para o aumento do nível cultural da sociedade. Todavia, a parte majoritária da população, ou seja, as pessoas com menos recursos financeiros não tinham acesso à programação. Por se tratar de nova tecnologia no mercado, o receptor de sinal, o rádio, era um aparelho muito caro. Por esse motivo, a programação radiofônica chegava apenas a uma classe menor da população, a classe das elites.

Sendo utilizado para fins políticos, o rádio da década de trinta representou também o surgimento da concorrência pela publicidade e pela audiência. As cidades do Rio de Janeiro e São Paulo disputavam os espaços das ondas eletromagnéticas. Para o historiador Antônio Pedro (1990), essa disputa, foi definida “como uma verdadeira guerra no ar”, suposto motivo histórico que justifique as inacabadas guerras travadas pela audiência entre as emissoras de TV e rádio no Brasil.

A década de quarenta foi o divisor de águas do rádio brasileiro, denominado de A Época de Ouro do Rádio, entra no ar o “*Jornal Tupi*”, primeiro jornal falado da história do rádio no país. Em 1942, vai ao ar a primeira rádio novela da história, “*Em Busca da Felicidade*” e em seguida “*O Direito de Nascer*”. Enfim, a programação começa agora a ser mais popular, com radionovelas, programas de humor, de auditórios, músicas brasileiras, como a bossa nova e outras.

Após a chegada da TV, o rádio pareceu entrar em um momento decadente. Mas, para rebuscar sua identidade, a comunicação radiofônica passou por um período de transição e inovação. Nesse rebuscamento, recorreu então à sua fase inicial, quando sua principal função se detinha a propagação do desenvolvimento da educação e cultura. A partir do retorno as origens, o rádio ponderou o seu uso para fins comerciais, resistiu à crise e ressurgiu, renovando a sua funcionalidade.

Em vinte e cinco de fevereiro do ano de mil novecentos e sessenta e sete, para uma organização melhor dos serviços, o Brasil criou o Ministério das Comunicações e em sancionou a Lei 9.612 que versa sobre o serviço comunitário de radiodifusão. Conforme o texto de lei:

Trata-se de radiodifusão sonora, em frequência modulada (FM), de baixa potência (25 Watts) e cobertura restrita a um raio de 1 km a partir da antena transmissora.

Podem explorar esse serviço somente associações e fundações comunitárias sem fins lucrativos, com sede na localidade da prestação do serviço. As estações de rádio devem ter uma programação pluralista, sem qualquer tipo de censura, e devem ser abertas à expressão de todos os habitantes da região atendida. (BRASIL, Lei 9.612 de 1998).

Sobre a programação de uma rádio comunitária e cidadã, a lei ainda adverte que esta deve conter informações sobre lazer, cultura e arte, ou seja, devem corroborar para o desenvolvimento social da comunidade local onde está instalada. Ainda, os apresentadores em seus programas, não podem formar discurso de ordem discriminatória quanto à raça, religião, sexo e convicções político-partidárias e sociais.

No Brasil, as piratas surgiram na década de setenta e tinham como público principal, pessoas jovens e suas programações detinham-se a, tudo o que não fosse censura.

Para a lei, são consideradas como rádios piratas as “emissoras que não têm concessão governamental para funcionar e que contam com baixa potência de transmissão e alcance de sinal restrito”. Ainda segundo o

artigo, as emissoras que agem dessa forma estão infringindo o Código Brasileiro de Telecomunicações, o que poderá gerar punições previstas pela lei. Apesar dessas consequências, não se tem uma estimativa quantitativa de quantas emissoras ilegais existem no país. Pois, “a cada rádio fechada pela (ANATEL), Agência Nacional de Telecomunicações, várias são abertas”.

Aqui em nosso país, a clandestinidade radiofônica cresceu bastante nos anos oitenta, quando alguns grupos de políticos e associações estudantis resolveram criar suas rádios piratas, com a finalidade de reivindicar contra o sistema oficial de concessões de rádio, que em sua maioria, privilegiava políticos. Com receio de serem identificados e presos, alguns protestantes e apresentadores em seus programas radiofônicos usavam pseudônimos.

No que concerne às consequências causadas pelas emissoras piratas, o site observatório da imprensa diz que,

As piratas são um estorvo para as rádios oficiais, no que diz respeito à parte técnica. A principal alegação é que os sinais de ambas se misturam no ar, causando má recepção. Quem leva a pior são as emissoras com concessão. Essa briga não vem de hoje e, ao que tudo indica, não vai acabar tão cedo.

Acredita-se que a disputa entre rádios piratas e o Ministério das Telecomunicações representa um desejo do governo em manipular informações, limitar e reprimir a opinião do povo no rádio, revelando vestígios do período ditatorial militar, em que a liberdade de expressão não existia. Assim, consegue controlar os ânimos dos cidadãos mais críticos e atentos à situação política do país.

A dificuldade existente no Brasil quanto à legalização de rádios, sejam elas de cunho comunitário ou comercial, está na burocracia. Se há dificuldade em conseguir a concessão de um canal para rádio comunitária, imagine para uma rádio comercial que envolve poder político e econômico. É por esses e outros motivos, que cada vez mais aumenta a quantidade de rádios ilegais no Brasil.

A partir de agora, munidos dos conceitos teóricos da análise do discurso e dados históricos do rádio, aqui aprofundados, partiremos para o estudo principal desse trabalho, a análise dos discursos do radialista, José Maria Silvino da rádio FM Novo Horizonte, da cidade de Natal e de Luís Alberto Volpe, narrador da série, *Areia Movediça. A copa sob as Dunas*.

7. *Análise discursiva da série, Areia Movediça. A Copa sob as Dunas*

A última parte deste artigo consiste em analisar o processo discursivo a partir do movimento entre descrição e interpretação, estrutura e acontecimento. As observações feitas aqui foram baseadas nos métodos, conceitos, conhecimentos e teorias apresentadas nos capítulos anteriores.

O objeto escolhido para tal análise foi acessado do site de esportes www.ESPN.com.br⁵⁸. Essa reportagem editada e produzida pelo site retransmite o discurso do radialista José Maria Silvino da rádio FM Novo Horizonte, da cidade de Natal, narrado por Luís Alberto Volpe, jornalista da série Areia Movediça: A Copa sob as Dunas e tem duração de dois minutos e cinquenta e três segundos.

O título da série faz referência à cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, localizado no Nordeste do Brasil, uma vez que um dos seus pontos turísticos mais visitados consiste no Parque Estadual Dunas de Natal. A implicatura feita se dá com relação à escolha do título, selecionado de forma intencional, a partir dos efeitos pretendidos pelo uso da expressão “Areia Movediça”, indicando que a realização da copa do mundo e suas obras não seriam sinônimas de segurança, estabilidade e benefícios para a população.

A análise feita do conteúdo discursivo defende duas pressuposições: a primeira, de que a realização da copa do mundo no Brasil, as construções e reformas de estádios causariam sérios problemas no país de ordem estrutural e econômica; a segunda sustenta, pressupõe que a acusação das denúncias feitas na rádio acerca da realização da copa do mundo no Brasil foram as responsáveis pelo fechamento da mesma. Entende-se que apesar do foco de notícias do site *ESPN* ser o mundo do esporte, essa série relatou em suas reportagens outras temáticas e *acontecimentos*, como: construções de estádios, desapropriações de casas na cidade de Natal e o fechamento da rádio local.

Sobre a metodologia escolhida, adotamos as técnicas de coleta, organização, observação, descrição e análise dos dados obtidos da reportagem: “Rádio comunitária de Natal é fechada após denúncia”. Ao transcrevermos os recortes do discurso do radialista, procuramos conservar na medida do possível a originalidade de sua fala.

⁵⁸Areia Movediça: a Copa sob as Dunas. Disponível no site www.ESPN.com.br. Acesso quatro de março do ano de 2014.

Em ano de Copa do mundo no Brasil, a população inteira se prepara para torcer pela seleção. Um momento importante de mudanças políticas, econômicas e esportivas para o país e para o mundo. Por serem apaixonados por futebol, os brasileiros acreditam que esse período é também favorável ao fortalecimento da nossa identidade. Esse acontecimento foi tema de discussão obrigatória na mídia e nas conversas do povo brasileiro.

Na sua primeira fala o radialista desabafa:

(1) “É...é” e reinicia “*é um absurdo o que tá acontecendo [...]*”.

Nessa transcrição, observa-se uma incompletude no discurso, seguida de um deslocamento repetitivo até o ponto em que a fala foi interrompida. Nesse caso, Orlandi (2007, p. 54) atesta que “o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete”. Essa repetição discursiva é definida pela autora de empírica (mnemônica), uma repetição popularmente conhecida como efeito papagaio.

No recorte em análise, podemos perceber que ocorreu então, um truncamento na fala do radialista, ou seja, houve um indicativo na tônica “É” apresentado pelo conhecido gaguejo. O que pressupõe a apreensão sentida no dado momento do suposto fechamento da emissora, uma vez que o vídeo expõe a ação do locutor, o qual, ao finalizar sua fala, levanta-se da cadeira e sai do estúdio. Por meio da tonalidade da voz, pudemos constatar que ele se mostra contra e indignado com o que está acontecendo naquele dado momento.

Ao considerar sintaticamente esta oração, pode-se afirmar que a repetição da vogal “É”, representa o verbo “ser” conjugado no presente do indicativo, já que se refere à palavra “**ABSURDO**”, entendida semanticamente como uma ação inaceitável. O vocábulo “**TÁ**” é uma abreviação da palavra “está”, uma variação de cunho coloquial, utilizada comumente pelo falante da língua portuguesa, evidenciando graus de intimidade e familiaridade do radialista com o ouvinte.

O radialista se retira do estúdio, a reportagem mostra imagens de um aparelho de rádio, a palavra “**CENSURADO**” e ruas da cidade de Natal. Acredita-se que seja “**A REGIÃO DO BOM PASTOR**” transcrita no exemplo abaixo. A locução interrompida é assumida pela fala do narrador, que relata:

(2) *Depois de quatro anos a rádio comunitária não pode mais transmitir em fm. Atingindo a periferia de natal, a violenta região do bom pastor.*

A partir da análise de Orlandi (2007, p. 85), “o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move”. Por isso, o procedimento analítico feito da palavra “**CENSURADO**”, leva-nos a acreditar que a decisão de fechamento da emissora, daquela cidade, certamente foi tomada pelo que foi dito, sugerindo que a programação da rádio foi proibida.

No exemplo (2), notamos a presença de características de uma matéria midiática, texto que foi pensado, organizado e editado. Nesse dado momento da série, o leitor/ouvinte recebe a informação de que a rádio era comunitária e que sua transmissão foi interrompida, o que prejudicou a região periférica Bom Pastor. Porém, essa comunicação não condiz com a função destinada a uma “rádio comunitária”, pois a ANATEL considera a rádio comunitária como rádio regular/legal. A transmissão da programação desse tipo de emissora possui uma série de restrições e não pode conter programas de jornalismo sensacionalista e de cunho político. Uma vez que, descumpridas essas normas, o referido órgão pode tomar as medidas cabíveis e uma delas concerne na apreensão do equipamento e fechamento da emissora.

A narração na qual o jornalista fala que o acontecimento, o fechamento da rádio acabou “**ATINGINDO A PERIFERIA DE NATAL, A VIOLENTA REGIÃO DO BOM PASTOR**” pressupõe que o público ouvinte daquela emissora estava sendo prejudicado de alguma forma naquele momento e que a mais prejudicada seria “*a violenta região do Bom Pastor*”.

Em seguida o radialista diz:

(3) *Nós tamo agora companhero numa democracia [...] Numa ditadura democrata.*

No exemplo (3), o radialista, de maneira informal, pronuncia a palavra “tamo” e em seguida desloca o sentido de ditadura, que deveria ser o oposto de democracia para a ideia de uma coisa só, de que a “ditadura” pode se dá num regime “democrático”. O senhor Silvino, nesse momento, alterou a voz e deslizou na transmissão de sua comunicação. Fica claro que isso acontece ao locutor como resultado de um nervosismo, provavelmente por estar indignado com o fechamento da emissora ocorrido naquele dado momento. Pêcheux diz que, apesar de alguns discursos te-

rem em seu contexto elementos linguísticos confusos, esses espaços discursivos são “logicamente estabilizados”, e dotados de espaços que refletem as próprias estruturas e artimanhas discursivas construídas pelo falante. O autor ainda pontua que mesmo que haja equívocos na constituição desses enunciados, “[...] todo sujeito falante sabe do que se fala” (PÊCHEUX 2008, p. 31)

O enunciado “ditadura militar” remete à história política brasileira no período de 1964 a 1985, quando os militares governaram o Brasil, significando a “falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar”.

Em virtude disso, constatamos que para o radialista a emissora foi fechada em decorrência das denúncias feitas ao vivo por ele em seu discurso. Esse pensamento está vinculado à sua memória interdiscursiva e intradiscursiva, em que remetendo às lembranças discursivas, ele compara o acontecimento do fechamento da rádio com a ação ditadora do período militar ocorrido no passado brasileiro.

Diante disso, destacam-se a partir da materialidade discursiva, do recorte (3), duas pressuposições para compreender o fechamento da emissora. Primeiro, ao comparar a ação da ANATEL, entidade estatal, com a ditadura militar, o radialista pretende lançar ao ouvinte a suspeita de que alguém ou algumas pessoas estariam denunciando e perseguindo a rádio. Contudo, o fato da rádio não possuir o alvará de funcionamento descarta essa possibilidade. Segundo, ao falar em “ditadura”, o locutor sugere que o leitor /ouvinte faça uma comparação entre as denúncias feitas na rádio, com perigos e ameaças a liberdade de expressão do radialista. Esse efeito de sentido funciona também como suposição de que a rádio FM Novo Horizonte estaria tomando uma posição contrária mediante a construção da arena na cidade de Natal para a realização da copa do mundo naquela cidade.

No exemplo (3), pudemos perceber que em seu discurso, o radialista chama os ouvintes de companheiros, tratamento esse que faz o analista interpretar que existia uma proximidade entre locutor e ouvintes. Já que, o narrador destacou em uma das imagens na matéria que Silvino, além de radialista era um comerciante da localidade. Essas constatações evidenciam que ambos compartilham juntos da mesma luta e fazem parte do mesmo grupo.

Outro ponto, observado no enunciado (3) consiste em um termo

da variante popular “tamo”, a abreviação do verbo conjugado na primeira pessoa do plural, tempo presente do indicativo “estamos”. Percebemos que ele não se preocupa em utilizar uma linguagem formal, algo que permite compreender Silvino como um locutor autônomo e informal, já que rádios ilegais não contam com uma equipe de funcionários registrados profissionalmente. Para a ANATEL, eles são batizados por “locutores piratas”, logo, se estiverem no estúdio da rádio no momento da apreensão dos equipamentos, esses trabalhadores informais são conduzidos à delegacia por não terem registro profissional e estarem atuando em uma rádio ilegal.

Sobre as considerações anteriores, é importante ressaltar as presenças da intencionalidade e da divisibilidade no discurso. Para exemplificar melhor, é notório que toda fala provoca em seus leitores e ouvintes duas posições, uma de direita e outra de esquerda. Desse modo, ao fazermos à análise de ambas as posições, estamos buscando ir além do que foi dito e do que está no nível das aparências. Isso porque, o ouvinte/leitor acaba sendo mobilizado pelas estratégias discursivas utilizadas pelo radialista. Quando o ouvinte não compartilha do conhecimento acerca das normas e leis que regem o funcionamento de uma rádio comunitária, ele pode acreditar somente na hipótese de que o fechamento da emissora aconteceu por causa das denúncias feitas na programação da mesma.

Nesse sentido, Orlandi (2007) destaca que a estratégia discursiva possui duas condições de sentido provocadas pela memória. A primeira se refere ao sentido amplo (as intenções ocultas e políticas da rádio e do site) e a segunda, ao sentido estrito e imediato (as intenções provocadas no leitor/ouvinte quanto à posição positiva ou negativa sobre a realização da copa do mundo no Brasil). Ambas as memórias discursivas são denominadas como interdiscursividade presentes nas margens das descrições e interpretações, ou seja, aquilo que estão nas entrelinhas, por trás do que é exposto.

Vejamos outro recorte discursivo que confirma a hipótese de que a rádio estaria sendo fechada por causa das denúncias feitas:

(4) O pecado de Silveira e sua rádio: dar ao povo da periferia informações sobre o que a copa do mundo vai causar aos moradores da cidade. Com obras inexplicadas, avenidas que passam sobre casas populares e desapropriações sem que as pessoas atingidas sejam avisadas [...].

Nessa marca discursiva está subtendido que o narrador utilizou uma metáfora para expor a notícia. Ele diz que “o pecado de Silveira e sua rádio foi dar ao povo da periferia informações sobre o que a copa do

mundo vai causar aos moradores da cidade”. O narrador, nesse caso, utiliza-se de uma estratégia discursiva de modo a suavizar a ação do radialista, considerando-se que a primeira palavra “*pecado*” dá uma conotação de “culpa”. O locutor da rádio cometeu um pecado pequeno; logo DEUS não pode condená-lo por isso. O narrador se preocupou em colocar o radialista na condição de pecador, ou seja, na posição de vítima, que apesar de cometer um “erro” pode ser perdoado. A linguagem, utilizada pelo narrador da série, mais uma vez é expressa de maneira formal e planejada. A leitura analítica que fazemos concorda com a teoria de Orlandi, que afirma:

Na análise de discurso, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é uma formação discursiva pressupõe a outra: “terra” significa pela sua diferença com “Terra”, “com coragem” significa pela sua relação com “sem medo” etc. Além disso, o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. (2007, p. 82-83)

No caso do exemplo (4), é possível constatar que tanto os conteúdos discursivos do site, quanto os da rádio, pretendiam inferir a ideia de que o preço pago pelas denúncias feitas por Silveira fora o fechamento da emissora. Analisa-se também que o jogo de palavras usado no exemplo (4), esteve em consonância com o recorte do exemplo (3). Ao dizer em seu intradiscurso, “*o pecado de Silveira e sua rádio*”, o narrador silenciou em seu interdiscurso o desejo em dizer, “*o crime de Silveira e sua rádio*”. Se ele substituísse a segunda formação discursiva pela primeira, o narrador colocaria em xeque a legitimidade do seu site de esportes, ESPN, e de forma implícita acusaria o radialista de criminoso e infrator da lei. Porém, na verdade, o jogo discursivo usado por ambos sugere que ao fechar a rádio, a ANATEL é que estaria abusando do poder.

Para o narrador, o radialista quis fazer parecer, por meio das palavras usadas por ele, que estaria participando do julgamento do processo, chamado da “ditadura” que teve como punição o fechamento da emissora. Os condenados seriam a rádio da cidade de Natal, Silvino, o apresentador do programa e a região do Bom Pastor. Os advogados de defesa, supostamente seriam os ouvintes, e os advogados de acusação, aqueles responsáveis pelas obras realizadas por causa da copa do mundo e os representantes do Estado.

No enunciado (5), constatamos que o locutor faz um comentário sobre as desapropriações feitas pelo governo por causa da realização da copa do mundo no Brasil.

(5) Nós vamos ser atingidos, nós temos 429 desapropriações né, desapropriações essas que nós não sabemos com vai ser pago porque o valor do imóvel, o valor do IPTU, o valor do imóvel do IPTU o ano passado era no valor de sessenta mil reais, de imóvel no [gaguejou] [incompreensível] valor de sessenta mil reais. Como vai ser desapropriado houve uma [gaguejou] uma baixa desse valor pra vinte e oito mil reais. [...]

A materialidade discursiva do radialista no recorte (5) apresenta um viés totalmente particular, além da presença de vernáculos, formas e estruturas confusas. Sobre o pagamento do IPTU e desapropriações, as informações expressas são colocadas de maneira imprecisa. Ao dizer que seria injusto o pagamento das desapropriações e ao citar a diminuição do IPTU, o locutor se mostra duvidoso e equivocado. A estranheza desse discurso consiste na mudança repentina do assunto, o que provocou deslizes, gaguejos e desordens em sua fala.

(6) A rádio que estava irregular, ficou pra trás. O curioso dessa história é que a intervenção só aconteceu depois que Silvino começou a denunciar e debater os desmandos da copa.

No exemplo (6), “a rádio que estava irregular, ficou pra trás”, o jornalista contradiz o dito no exemplo (2), sobre o fato de a rádio ser comunitária. Vimos que somente no final da reportagem, ele revela que a emissora “estava irregular”.

Teria ele omitido este fato com alguma intenção? Ou apenas aconteceu com o jornalista aquilo que é denominado por Orlandi (2007, p. 32) de *intradiscurso* e *interdiscurso*?

Courtine (1984) explicita que há diferença entre ambos, “[...] o que estamos chamando de interdiscurso – representado como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”. (ORLANDI, p. 32)

De acordo com a análise feita, levando em conta os sujeitos do discurso, intenções, contexto, conhecimento partilhado, constata-se que a rádio não se tratava de uma emissora legal, mas “irregular”, como disse o narrador. Assim, o Estado tinha o direito de fazer cumprir a lei, apreendendo aparelhagem da rádio e impedindo sua transmissão a qualquer

momento. Ainda, pode-se verificar que ambos tinham a intenção de convencer implicitamente ao leitor/ouvinte, de que o fechamento da emissora, estava relacionado às questões políticas, por causa das denúncias feitas pelo radialista. Essas denúncias foram nomeadas por ele de “*os demandas da copa*”.

No recorte (7), abaixo, notamos que o locutor apresentou aspectos confusos e ideias alheias. Ele de forma parcial retransmite ideias de “outros” e faz uma junção das suas ideias para produzir argumentações. Vejamos o que Silvino diz:

(7) O pessoal ligava reclamando o derrame de dinheiro que vinha pro nosso estado [...] na questão da construção dessa arena e os rateios que vai ser feito dos grandes empresários pra esses gestores que tão contratado [reformulou a fala] que estão fazendo as suas maléncias [incompreensível] nas suas contratações dessas licitações [discurso confuso] nós queríamos que essas licitações fossem verdadeiras. Princ[...] [fala interrompida] não é, [...] Quem é mais bonito tá aqui comigo [risadinha] que não é amigo[...] Quem paga mais tá comigo quem paga menos tá fora. [...]

O nervosismo manifestado através da alteração da voz constitui a retomada direta de um discurso político, o radialista se expressa verbalmente de forma gritante, expondo os juízos de valor dele e dos outros e a repulsa sentida por ele e por outras pessoas, supostamente seus ouvintes que ligavam reclamando. Sobre esse tipo de papel argumentativo assumido pelo sujeito, Pêcheux (2008, p. 33) afirma que, “o sujeito pragmático – isto é, cada um de nós”, produzem discursos simples e particulares, segundo as diversas urgências de cada momento. Com base ainda em sua teoria, pode-se entender que o jogo metafórico usado no enunciado: ‘[...] quem paga mais tá comigo quem paga menos tá fora’, veio sugerir que existiam dois lados, X e Y, e que os beneficiados seriam os que tivessem mais dinheiro e poder. (PÊCHEUX 2008, p. 22)

Ao citar no exemplo (7), que: “*quem é mais bonito tá aqui comigo, quem paga mais tá comigo e quem paga menos tá fora*”. O radialista deixa no ar uma crítica ao relacionamento humano dentro de seus grupos sociais. Sabe-se que as relações são sempre baseadas nos interesses e intenções aos quais estamos inseridos no momento.

Essa observação partiu da compreensão teórica do discurso como função de intenção e intencionalidade, pois, toda relação, seja ela de cunho pessoal, religioso, profissional ou político, acontece obedecendo a uma hierarquia de afinidades. O político, defensor de ideias positivistas

estará em grupos que comungam do mesmo pensamento. Uma empresa composta por pessoas de uma mesma família vai selecionar funcionários que mais se encaixam em suas políticas de empreendimento tradicionalista. O religioso católico preferirá a convivência em meio àqueles que têm as mesmas devoções e crenças.

Dessa forma, é necessária a consciência de que esse jeito “interesseiro” ou “interessado” de ser e estar em nós, deixou fortes estigmas que influenciaram e influenciam até hoje as relações sociais.

No término do discurso mostrado na série, o locutor, em forma de desabafo relata:

(8) Nessas discussões, terminando uma programação no começo do dia quinze do dia vinte de dezembro. [falou a data de forma confusa] Terminando essa programação [...] nós discutindo a questão da mobilidade urbana de forma errônea para nós que que [gaguejou] somos da dada. Somos da periferia(...) [retomou] e quando chegamos ali fora já tinha uma viatura da Anatel [...] é onde chegou e calou a nossa voz[...].

No exemplo acima, é notória a repetitividade do pronome de caso reto, “*nós*”. Essa estratégia discursiva de repetição: “nós discutindo [...] de forma errônea pra nós; (nós) somos da periferia; (nós) chegamos e calou nossa voz”; demonstra que o radialista não se encontrava sozinho nessa luta. Ele deixou claro que fazia parte de vários grupos, e várias eram as pessoas que estavam ao lado dele, o grupo de colegas de trabalho, o grupo de ouvintes, o grupo do site de esporte, ESPN e principalmente o grupo da região periférica do Bom Pastor.

Ao dizer de forma consternada que, “[...] Silvino não ficou muito”, o narrador quis dar provas à rádio e ao radialista de sua cumplicidade e amizade, mesmo de maneira implícita. Ao produzir uma reportagem exclusiva retratando o fechamento da emissora, contribuiu para o não calar de Silvino e sua rádio.

(9) Então eu digo que nós tamos no [gaguejou] num num [...] período da ditadura democrata [expressão confusa] dentro do nosso estado do Rio Grande do Norte. Porque nós fomos amordaçados pra não usar a nossa voz pra aquele que não tem o conhecimento como “eu” e outros temos.

Por fim, na fala (9), o locutor se mostra de forma direta como o detentor da palavra, ele expressa-se como aquele que tem autoridade e possui conhecimento. Nesse sentido, ele se torna responsável pelo que diz, valendo-se do contexto de enunciação e da garantia da veracidade do enunciado. Maingueneau (2004) menciona:

Em geral, o indivíduo que fala e se manifesta como “eu” no enunciado é também aquele que se responsabiliza por esse enunciado. A essa noção de “responsabilidade” associam-se dois tipos de operação: situar-se como fonte de referências enunciativas, ancorar o enunciado na situação de enunciação; posicionar-se como responsável pelo ato de fala realizado (asserção, perdido, ordem, pergunta, etc.). Enunciar uma asserção, por exemplo, é apresentar seu enunciado com verdadeiro e garantir sua veracidade. (MAIGUENAUM, (2004, p. 137)).

Sugerindo uma ideia de continuidade, o narrador da série “Areia Movediça: A copa sob as dunas” finaliza sua matéria, dizendo:

(10) No próximo capítulo da série areia movediça: a copa sob as dunas. Você vai ver como andam as obras da arena de natal.

Enfim, pode-se acrescentar que todo discurso jornalístico promove uma interação social por interferência da língua. O discurso radiofônico em específico é caracterizado imprescindivelmente pelas argumentações do sujeito do discurso. Juntamente com as intenções, contexto, sentidos pretendidos, são aspectos que devem ser considerados nesta situação comunicativa, pois ao proferir um discurso o sujeito é capaz de se vestir totalmente de razão e vontade; avaliando e formando juízos de valor.

8. Considerações finais

A análise discursiva dos textos que realizamos neste trabalho, comentários e observações mostrou-se pertinentes com relação ao referencial teórico utilizado. Diante das análises feitas por meio sócio-político-ideológico e por meio do estudo bibliográfico realizado no primeiro capítulo, conseguimos viabilizar a ligação entre as pressuposições feitas e hipóteses levantadas com base nas condições de produção, como estrutura e acontecimento.

Em se tratando de uma reportagem de interesse mundial, como o da realização da copa do mundo no Brasil no ano de 2014, não se pode negar que foram muitas as influências recebidas. Assim, mediante às análises feitas após a descrição e a interpretação do acontecimento, concluímos que, apesar da Rádio FM Novo Horizonte ser ilegal, o que justificaria o seu fechamento pela ANATEL, as denúncias feitas pelo radialista em seu discurso corroboraram para extinção da emissora. Por causa dessa situação, deparamo-nos com um quadro favorável para análise, examinamos de forma positiva a relação discursiva entre descrição e interpretação e materialidade.

Para os conhecedores da comunicação radiofônica, não é difícil reconhecer as memórias discursivas existentes, interdiscurso e intradiscurso. Os dados encontrados no corpus corroboraram para evidenciar teoricamente que a formação da linguagem discursiva, está intrinsecamente interligada a realidade sócio histórica de cada sujeito. Além disso, reconhecemos também que o cerne de toda análise, perpassa os caminhos da materialidade linguística. E cada vez mais que estudamos cada letra, palavra ou frase, os elementos implícitos são desvelados na organização de cada texto.

Conseguimos também notar que a veiculação pelo site ESPN de esportes foi muito bem elaborada tecnologicamente, pois as imagens expostas conseguiram interagir com os textos verbais e visuais, características que corroboraram para a construção dos sentidos.

Além disso, conseguimos também verificar que comunicação e discurso constituem definições que se completam, mas que podem andar sozinhas, ainda entendemos que a comunicação não pode se cercar apenas de algo técnico e o discurso não pode ser considerado como simples meio de comunicação. A prática do profissional de comunicação apesar de ser muito comum, pode ser diferenciada a partir do momento em que ele reconhece o poder da linguagem em suas mãos e faz de sua voz um artista de suas emoções. O locutor diferenciado é aquele que cria imagens e mundos, capazes de influenciar e construir no ouvinte por meio mágico seu poder de consciência, imaginação e realidade.

A posição popular assumida pelo radialista conjecturada a seleção lexical bem organizada do narrador do site ESPN, mostraram como os ouvintes e leitores estão cada vez mais interessados naquilo que é notícia e que corre na boca do povo. O interesse da reportagem em expor as questões políticas e sociais que estavam por trás do grande evento mundial que foi a copa do mundo no Brasil representou o desbravamento de força e coragem.

Sobre as constatações analíticas feitas, percebemos que o radialista usou uma linguagem popular, cotidiana e informal, porém, já na linguagem do narrador identificamos um planejamento, o uso de algumas metáforas e palavras formais. Mas para os ouvintes, era o locutor e comerciante Silvino o representante do povo, o “salvador da pátria”. Aquele que lutava pelos desapropriados e desprovidos. Contudo, o fechamento da sua rádio, calou a sua voz e o fez voltar a ser o simples comerciante que antes era. Apesar de ser popular, possuir uma linguagem informal e

ter um conhecimento natural, para o povo da “região do Bom Pastor”, e para seus ouvintes, ele era um herói, seu representante e companheiro.

Pôde-se constatar que o site de esportes www.ESPN.com.br, editor e produtor do vídeo tinha intenções que perpassaram a função de informar e dar notícias sobre esportes, pois além das reportagens de costume acrescentaram informações sobre as políticas públicas realizadas na copa mundial brasileira.

Ainda, conseguimos certificar, por meio das entrelinhas do discurso, que as declarações feitas pelo narrador, mostraram que outros vídeos e outras reportagens sob a realização da copa do mundo foram divulgados nesta *série*. A prova disso se dá pelo fato de que, ao acessar os vídeos do site www.youtube.com.br qualquer internauta tem acesso a imagens e áudios intitulados: “– Vídeo enviado por Roberto Farias – Série especial denuncia os abusos da Copa em Natal a equipe de reportagem da ESPN Brasil”.

Para tanto, pudemos analisar que o site de comunicação supracitado tinha intenções políticas intradiscursivas. Pois, desde o processo de produção da notícia, a seleção e veiculação da mesma, tudo foi minuciosamente planejado. Uma vez que, toda notícia antes de ir ao ar, passa por uma atividade bem conhecida pelos garimpeiros, todo editor de notícias vai garimpar sua matéria. Primeiro ele vai selecionar a pauta de uma entrevista, depois, produz a matéria, mostra-a á seu diretor (hierarquia maior da instituição) e, por fim, veiculá-la. Outra percepção analítica que tivemos foi com relação ao papel do jornalista que em sua narração, passa por influências chamadas teoricamente de assujeitamento. Ele é o (sujeito assujeitado) que reproduz suas ideias baseadas nas intenções da instituição esportiva ESPN.

Ainda no que se refere ao discurso analisado, contatou-se que por se tratar de uma reportagem, ela foi totalmente organizada com base nas intenções sócio-política do momento. Era preciso polemizar o período marco que o Brasil estava vivendo, a realização da copa do mundo. Ou seja, o resultado só seria alcançado se houvesse esforços dos profissionais, dos jornalistas envolvidos no processo de elaboração da matéria.

Desta forma, a análise feita aqui se atentou primeiro em descrever, observar e interpretar os argumentos apresentados pelo locutor da rádio. Depois, em evidenciar, através da reportagem produzida pelo site a presença de um contra discurso quanto à realização da copa do mundo no Brasil. E, por fim, analisar se as estratégias discursivas corroboraram pa-

ra sustentar a hipótese de que as denúncias feitas foram as responsáveis pelo fechamento da emissora.

Por fim, podemos chegar à conclusão de que os objetivos desta monografia foram alcançados de maneira satisfatória, e que, em virtude dos limites de tempo, muitos outros aspectos interessantes ainda podem ser salientados em uma pesquisa que explore mais profundamente a questão da estrutura e do acontecimento. Logo, o que podemos afirmar é que tal trabalho proporcionou grande prazer pessoal e profissional em sua elaboração, dado a grande importância e valor dos estudos para as áreas humanas, para a construção dos estudos em Comunicação e para a continuidade dos estudos em Letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELARD, Hugo. *História do rádio*. Disponível em: <www.musikcity.mus.br>. Acesso em: 07-10-2015.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. Trad.: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.
- CORONEL, Pedro Sanchez; FAXINA, Elson. *Dicas para comunicadores populares*. Rádio Nova Vida FM. Curitiba, 2004.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GRÁFICO da evolução da audiência do rádio. Estatísticas de comportamento. Disponível no site <www.abert.org.br>. Acesso em: 07-10-2015.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LADEIRA, César; AZEVEDO, Lia Calabre. *No tempo do rádio e difusão*. Acabaram de ouvir: reportagem numa estação de rádio. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933, p. 121-122. Disponível em: <www.historia.uff.br>. Acesso em: 07-10-2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MASSARO, Carlos. Disponível em:

<www.tudoradio.com/noticias/ver/9852-pesquisa-do-ibge-mostra-que-radio-esta-80-dos-lares-brasileiros>. Acesso em: 11-10-2015.

MOURA, Landell. *Memorial rádio pirata*. Disponível em:

<www.memoriallandelldemoura.com.br>. Acesso em: 07-10-2015.

OBSERVATÓRIO da imprensa. Disponível em:

<www.observatoriodaimpresa.com.br>. Acesso em: 07-10-2015.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes, 2008.

RÁDIO comunitária de Natal é fechada após denúncia. In: *Areia movediça: a copa sob as dunas (série)*. Disponível em: <www.ESPn.com.br>. Acesso em: 014-03-2015.

SANTOS, Carlos Roberto Praxedes. *Das rádios livres às rádios comunitárias: aspectos históricos*. Disponível em:

<www.utp.br/tuiuticienciaecultura>. Acesso em: 07-10-2015.

TOTA, Antônio Pedro. *A locomotiva no ar: rádio e modernidade em São Paulo. 1924-1934*. São Paulo: Sec. de Estado da Cultura/PW, 1990.

**ANÁLISE DO ETHOS
EMPREGADO NA CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM
ADERBAL PIMENTA NA NOVELA *BABILÔNIA***

Camille Auatt da Silva (UENF)

camilleauatt@yahoo.com.br

Gabriela do Rosario Silva (UENF)

gabi.dorsilva@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o gênero telenovela e a sua capacidade de persuasão no que tange a promoção de mudanças no modo de pensar do telespectador, levando-o a reflexão acerca do que está sendo abordado a ponto de adotar novas posturas e posicionamentos enquanto cidadão. Para tanto, usou-se como base teórica as considerações sobre o tema segundo Mauro & Trindade (2012) e Scoralick (2010). O mesmo também se propõe a fazer uma análise do *ethos* presente na construção de um dos personagens da novela “Babilônia”, quando esta se encontrava em exibição no horário das 21h na Rede Globo de televisão, o Aderbal Pimenta, um político de atitudes e caráter suspeitos. A escolha do personagem se sucedeu em virtude do atual cenário brasileiro em seu contexto político, bem como o humor que foi utilizado na construção deste, de forma que o personagem e a realidade retratada ficassem mais “leves”. Este estudo se justifica à medida que busca refletir sobre a constituição do *ethos* do político no atual cenário brasileiro. Desse modo, o percurso dessa investigação segue buscando entendimento do espaço de enunciação que marcam essa experiência: Existe um olhar crítico do telespectador em relação ao que está sendo exposto? Sendo assim, este trabalho contribui para o entendimento do *ethos* como elemento constituinte de uma imagem durante um discurso, bem como apresenta a análise do discurso como ferramenta especializada em analisar construções ideológicas presentes em um texto ou enunciado.

Palavras-chave: *Ethos*. Humor. Novela.

1. Introdução

Desde que a televisão chegou ao Brasil em 1950, trazida pelo jornalista, escritor, empresário, advogado e político Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Mello, conhecido também por Assis Chateaubriand, esta era considerada como um artigo de luxo, e em virtude disso, sua programação tinha um perfil voltado para os cidadãos brasileiros pertencentes às classes socialmente mais abastadas. Não obstante, a partir da década de 1960, a televisão se consolida no país e passa a assumir um caráter comercial, adentrando os lares de cada vez mais brasileiros, che-

gando às classes populares.

Uma mescla de informação e imagem atrelada ao papel que a televisão assume, quer de vínculo social até instrumento de lazer, com versões cada vez mais inovadoras, tanto de áudio quanto de imagem, possibilitadas pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, vem cada dia mais com propostas inovadoras de comunicação e disseminação de conteúdos de diversos gêneros.

Dentre os gêneros que alcançaram uma enorme aderência do público brasileiro, destacam-se as novelas⁵⁹. Segundo Taviros (2007), com as imagens da televisão, as novelas conseguiram popularidade admirável e duradoura, e no final da década de 1960 e início de 1970, estas receberam mais investimentos e encontraram uma linguagem própria e tipicamente brasileira, utilizando todos os recursos da televisão e sobrepondo a imagem aos diálogos. Hoje é impossível falar do Brasil e não falar de novela.

Como uma das formas de entretenimento, as novelas se concretizam na vida do consumidor, em vista destas possuem como características, em especial abordadas em suas tramas, assuntos debatidos ou em discussão por parte da sociedade de forma geral, alcançando o seu público alvo, conforme ressaltam Mauro & Trindade (2012), as novelas na qualidade de obra artística e cultural, atuam como um discurso social e ideológico que reflete as ideias e as transformações do contexto em que são produzidas, integrando um processo de diálogo com a realidade.

É nessa vertente de supostas influências que as mesmas têm exercido perante os indivíduos que compõem a sociedade brasileira que a proposta apresentada neste artigo foi fundamentada, tendo como questionamento-base o seguinte ponto: Será que a novela leva o seu público a reflexão acerca do que está sendo abordado, tendo assim, um alcance social?

É sabido que estas exercem grande influência em questões como a moda, a linguagem através da disseminação de bordões de determinados personagens, ascensão de um cantor devido a sua música estar no folhetim e até uma “subdivisão” do público em si gerando uma torcida para

⁵⁹ O termo telenovela é de origem espanhola. No Brasil, a terminologia novela e telenovela são sinônimas, sendo a primeira mais utilizada. No presente trabalho estaremos utilizando a terminologia “novela” ao invés de telenovela.

“vilão” ou “mocinho”, entre outros aspectos. Entretanto, busca-se aqui discutir se existe um olhar crítico do telespectador em relação ao que está sendo exposto, culminando em uma mudança de pensamento ou visão, de modo que altere as atitudes desse espectador como cidadão, na sociedade em que vive.

Para tanto, o gênero novela será discutido e uma análise do *ethos* do personagem Aderbal Pimenta será feita, pois este é um político pertencente ao núcleo cômico que apresenta um caráter duvidoso, vivido pelo ator Marcos Palmeira na novela *Babilônia*, em vista desta ter sido exibida em um horário considerado “nobre” – às 21h – da Rede Globo de televisão, emissora conhecida pelo seu alcance em massa.

Serão destacados os recursos linguísticos na construção do humor como elemento colaborador na criação de personagens, pois este é utilizado muitas vezes para minimizar a crítica, dando um tom mais “leve” ao que se propõe expor, como é o caso do personagem que será analisado.

2. O discurso novelístico enquanto perspectiva de transformação social

Em virtude de se constituir como um programa de grande popularidade e rentabilidade no Brasil, as novelas fazem parte da cultura e da identidade da população brasileira. Fato este que pode ser ratificado visto o grande número de telenovelas que têm sido produzidas e exibidas com enfoque em temas sociais, a saber: desigualdade social, conflitos de classes, tráfico de drogas, bulimias e outros transtornos alimentares, comunidades carentes, discriminações e preconceitos em várias vertentes (racial, sexual, gênero etc.), sendo também comum a prestação de serviço à sociedade, como por exemplo, a divulgação de imagens de pessoas desaparecidas. Essas inúmeras questões sociais abordadas permitem a aproximação do público com a telenovela, pois este se identifica com o que está sendo exibido.

Conforme ressaltam Mauro & Trindade (2012):

Ao fazer parte do cotidiano e da cultura material da nação, a telenovela, enquanto obra artística e cultural, funciona como um discurso social e ideológico que reflete as ideias e as transformações do contexto em que é produzido, integrando um processo dialógico com a realidade. (MAURO & TRINDADE, 2012, p. 170)

Nessa perspectiva de um diálogo entre ficção e realidade, fica evidente o movimento das telenovelas exibidas principalmente pela Rede Globo de televisão na busca de elencar em suas teledramaturgias, o que significa na concepção de Mauro & Trindade (2012), a ascensão de uma classe média, que representa grande fatia da audiência da emissora.

De acordo com Scoralick (2010), a aproximação com temas da vida real é bem acentuada no horário nobre. Mais do que as demais, a telenovela exibida nesse horário pretende ser a representação da verdade, em que se parte do real para a realização da ficção. Culminando em uma tendência que permite a transformação do verossímil em realidade, bem como de personagens em pessoas reais.

Tal tendência proporciona também um processo de identificação e projeção por parte do telespectador, a partir da proximidade com o personagem representado pela situação em que este se encontra. O que contribui para aproximar o gênero novela do telespectador em que, a partir desta, temas sociais começam a ser abordados e discutidos.

A maioria dos brasileiros recebe a realidade como ela é apresentada na novela, considerando as personagens e as intrigas como fazendo parte da ordem social brasileira, mas, ao mesmo tempo, utiliza as personagens para discutir suas vidas, dando um sentido à narrativa ainda maior que ela já tem (SCORALICK, 2010, p. 6)

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de identificação do público com os personagens por quem se tem admiração ou compaixão, acontece por meio de um movimento de simpatia deste por uma causa, ou de empatia, pela adoção voluntária de seu sistema de valores. (SCORALICK, 2010)

Nessa vertente, as novelas brasileiras têm afirmado cada vez mais o seu papel social em relação aos aspectos e demandas do país, o que implica na representação destas como um espelho social, ou seja, que reflete aquilo que está sendo exposto, sendo a novela um gênero que se constitui como uma narrativa sobre as temáticas do cotidiano urbano e as questões sociais emergentes no Brasil. Entretanto, pode-se dizer que a interpretação do que está sendo posto em voga para discussão vai depender de quem assiste, pois cada discurso é recebido de forma diferente, de acordo com as experiências e o conhecimento de cada telespectador.

3. *Análise do ethos do personagem e o humor*

Segundo Maingueneau (2008), sempre que se recorre a noção de *ethos*, é comum o percorrer de um longo caminho até a retórica antiga, ou à *Retórica* de Aristóteles, o primeiro autor em que foram encontradas uma elaboração acerca do conceito, ou que pelo menos os achados de tal concepção chegou até nós. "Essa noção de *ethos* compreende não só a dimensão propriamente vocal, mas também o conjunto das determinações físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador". (MAINGUENEAU, 2011, p. 98)

Maingueneau, a partir da noção de *ethos* estabelecida por Aristóteles em a *Retórica*, a recupera trabalhando com esta, mas fazendo uma associação com a natureza do argumento.

De acordo com Maingueneau (2011), um discurso ao ser formulado, se subdivide em três cenas de enunciação, sendo elas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

Na proposta do gênero humor, há mesclas de enunciação, em que estas passam pela enunciação fictícia em âmbito discursivo e a enunciação real. Nessa vertente é fundamental que o lugar onde a cena acontece seja especificado. Para Travaglia (1990), o humor é “uma atividade ou faculdade humana universal cuja função vai muito além do simples fazer rir” (TRAVAGLIA, 1990, *apud* OLIVEIRA et al., 2014, p. 1175). Como já foi citado, o humor é capaz de revelar verdades de forma sutil, ferramenta que tem sido muito utilizada ultimamente para realizar críticas de forma menos direta. Pode-se dizer que o humor é uma “licença-poética”.

No que concerne ao personagem objeto de análise deste artigo, por intermédio do uso do humor, são apresentadas várias cenas englobantes, que de acordo com o universo em que o personagem se encontra são colocadas também várias cenas genéricas.

Na busca sempre pela popularidade e reconhecimento por parte de seus eleitores, o personagem analisado não mede suas atitudes para atingir o seu objetivo.

Aderbal Pimenta é um prefeito recém-eleito de Jatobá – cidade fictícia do interior fluminense – e encontra-se empenhado em se tornar governador, “custe o que custar”. Em um capítulo em específico, por exemplo, com objetivo de virar notícia na cidade e aparecer na primeira página do jornal sendo enaltecido por sua atitude, o prefeito decide con-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tratar alguns capangas para causar um incêndio na rodoviária da cidade e ele ser fotografado tentando salvar algumas pessoas da tragédia, como um herói. Obras também eram superfaturadas por ele, chegando a ponto de decidir construir um Coliseu em Jatobá, estrutura extremamente desnecessária para a população. Apesar de ser o prefeito da cidade no interior, Aderbal Pimenta mora na capital Rio de Janeiro e usufrui de um padrão de vida elevado, fruto da lavagem de dinheiro. Conservador e defensor da moral e dos bons costumes, onde Deus é sempre citado, o político, indo contra o próprio discurso, vive uma vida dupla. Além do mais, por meio de atitudes machistas, não permite que sua esposa dê palpite ou questione sobre suas decisões e tem na sua mãe sua maior aliada.



Fonte: Imagens da Internet

Podemos destacar nesse quesito a noção de *ethos*, elencando a sua

dupla dimensão, e estas simultâneas: moral e estratégia, a qual é destacada por Amossy (2005), que a primeira abrange os valores, esta diretamente relacionada à ideia de honestidade, já a segunda se refere aos hábitos e costumes, ou seja, consiste em se revelar de forma adequada, estas, em conjunto, corroboram para o convencimento em um discurso.

Na vida pública, Pimenta se apresenta como um homem do povo, um cidadão com dificuldades financeiras e problemas comuns da vida diária de qualquer cidadão brasileiro, é um morador modesto de Jatobá, dono de um carro velho. Na vida privada, é bem diferente, é dono de um apartamento de luxo na Barra da Tijuca, na capital e tem um carro importado na garagem. Para todos os efeitos, entretanto, é honesto.

Nessa vertente, destaca Amossy (2005)

No discurso político, por exemplo, o candidato de um partido pode falar a seus eleitores como um homem do povo, como homem experiente, como tecnocrata etc. É nesse contexto que a noção de *ethos* adquire, para Maingueneau, toda a sua importância. (AMOSSY, p. 16, 2005)

Aderbal Pimenta, ao longo de todo o folhetim, se mostrou um político que fez uso do seu eleitorado para atingir seus objetivos. Como foi citado, juntamente com sua mãe, confabulava planos para sua imagem ser sempre positiva perante o seu público. Muitos atos de corrupção foram praticados, como lavagem de dinheiro em obras superfaturadas e quando algo tinha a possibilidade de dar errado, o “Altíssimo” era evocado, o que pode ser interpretado como outra crítica realizada pelo autor. Entretanto, perante a sociedade e para aqueles que lhe convinha, ele tinha a família perfeita, religiosa, era um político preocupado com o povo, ou seja, ele criou um personagem para ele mesmo, um *ethos*. Suavizando essa crítica explícita, tinha o humor nos personagens, tanto no prefeito quanto em sua mãe interpretada pela atriz Arlete Sales. Eles constituíam o núcleo cômico do folhetim.

Ao ser analisado o contexto político historicamente no Brasil, podemos compreender a intenção do autor com a criação do personagem, o que permite relacionar a ficção com a realidade e a distinguir o real do imaginário, conforme destaca Orlandi (2009), no que se refere a uma articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário do qual funciona o discurso.

Partindo do pressuposto de que a novela reproduz a realidade, pode-se dizer que o personagem Aderbal Pimenta foi idealizado a partir de exemplos reais, principalmente diante do momento político que se en-

contra o país, não é difícil relacioná-lo com políticos de verdade. Mas, apesar de todo discurso passível de crítica, cabe ao telespectador relacionar o personagem com a realidade ou não, ou melhor, a partir da exemplificação ou retratação do real no fictício, assumir uma visão crítica, não aceitando que a realidade permaneça a mesma.

4. Conclusão

Diante do que foi exposto, é possível concluir que a televisão é um veículo de massa, visto que há muitos anos encontra-se presente nos lares da maioria da população, independentemente da classe social. Identificou-se o gênero novela como um programa de grande popularidade e rentabilidade para o Brasil, sendo este responsável por colocar em pauta questões sociais como o preconceito ou o tráfico de bebês, além do entretenimento característico.

Considerando o objetivo deste artigo, a capacidade de uma novela influenciar no modo de pensar e principalmente na atitude do telespectador perante seus atos sociais, pode-se dizer que essa alteração vai depender daquele que a assiste, de como este recebe e analisa aquele discurso. A mensagem, a crítica ou o alerta são feitos pelo autor, mas cabe ao espectador interpretar e chegar as suas próprias conclusões. Podendo assim, transformar um gênero que já é reconhecido pela sua característica de retratar a realidade e, dessa forma, levantar questões sociais, ou se tornar apenas um programa de entretenimento, sem suscitar a crítica e principalmente reflexão.

Estabelecendo um comparativo entre o personagem aqui analisado neste artigo, a realidade política em que se encontra o país e o ano de 2016 sendo um ano eleitoral, caso a novela exerça de fato um poder de alteração nas atitudes do cidadão, é para se esperar uma reação frente às urnas e não a reeleição de políticos com atitudes semelhantes as do Aderbal Pimenta. Entretanto, considerando que esta não é a primeira novela que representa o sistema político brasileiro enaltecendo os defeitos e problemas deste, é possível dizer que o personagem cairá no esquecimento, não gerando nenhuma alteração considerável.

Acreditamos, assim, que a novela cumpre o seu papel de retratar a realidade e as questões sociais para uma massa, mas não consegue influenciar de maneira significativa em questões sérias. Sua influência não é nula, pois a informação chega e algumas pessoas são afetadas e mudam o

seu modo de agir e pensar, mas para transformações maiores, seria necessário que um maior número de pessoas entendesse a mensagem e principalmente agisse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.). *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-30.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAURO, Rosana; TRINDADE, Eneus. *Telenovela e discurso como mudança social na análise da personagem Maria da Penha em Cheias de Charme*. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/33380/23675>>.

Acesso em: 07-2015.

OLIVEIRA, F. M. de et al. *Digital Social Networks for Video Sharing*. vol. 2. 2014. Disponível em:

<http://www.academia.edu/8621092/Digital_Social_Networks_for_Video_Sharing>. Acesso em: 08-2015

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel, *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

SCORALICK, Kelly. *O poder da novela: fascínio desde os primórdios da televisão*. Disponível em:

<http://www2.metodista.br/unesco/1_Celacom%202010/arquivos/Trabalhos/77O%20poder%20da%20novela_KellyScoralick.pdf>. Acesso em: 08-2015.

TAVEIROS, Mila Romeiro. *Análise do discurso das mulheres da novela Páginas da Vida*. Disponível em:

<<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/1914/2/20515225.pdf>>. Acesso em: 08-2015.

**ANÁLISE DO INTERDISCURSO:
VIOLÊNCIA E ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**

Heyde Ferreira Gomes (UFLA)

heyde.gomes@gmail.com

Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)

marciocano@dch.ufla.br

RESUMO

Todos os dias, temos contato com anúncios publicitários, seja pela televisão, seja no caminho para o nosso ambiente de trabalho ou de estudo em que vemos espalhados pela cidade os outdoors. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo estudar as estratégias linguístico-discursivas do discurso publicitário, haja vista a sua inserção social. Mais especificamente, nossa preocupação recai, neste trabalho, à relação interdiscursiva, apresentada de forma velada, com o discurso da violência. Desse modo, alguns anúncios publicitários, na tentativa de envolver o seu coenunciador, acabam promovendo uma série de estados de violência contra os vários grupos e atores sociais, utilizando-se dos traços estereotípicos que repousam na memória discursiva das comunidades discursivas para tratar o outro de forma violenta. Os estados de violência são mais sutis, e acabam passando despercebidos ao serem velados por um discurso do riso. Para entendermos como os estados de violência (orientados por um discurso de violência) acabam atravessando o discurso publicitário, analisamos uma campanha publicitária da linha de lingerie Hope (circulada no ano de 2011), em que se foi possível observar que os estados de violência constituem o discurso publicitário de forma interdiscursiva. Para isso, recorremos aos conceitos de *ethos* discursivo e cenas de enunciação (composta pela cenografia, cena englobante e genérica) para entendermos os traços dessa violência. Por fim, consideramos que esse discurso da violência constitui os traços do posicionamento do enunciador, que pode ou não ser aderidos pelo coenunciador, isso acarreta com que esse tipo de violência se perpetue, o que não é o ideal. Tomaremos como fonte de pesquisa os autores Maingueneau (2008), Cano (2012) e Michaud (1989).

Palavras-chave:

Ethos discursivo. Análise do discurso. Anúncio publicitário. Discurso da violência.

1. Introdução

Por meio de estudos na análise do discurso, bem como contato com as abordagens teórico-metodológicas de Maingueneau (2005, 2008, 2006, 2010, 2007), os estudos já efetuados sobre o discurso da violência em Cano (2012) e a noção de estados de violência para Michaud (1989), percebemos que um discurso é muito mais do que aquilo que lemos em um primeiro momento e que, ao analisarmos com mais profundidade, podemos perceber as relações e sentidos inseridos nesse discurso em uma

dimensão mais sutil. A partir desse pressuposto, encaminhamos uma série de estudos que buscam mostrar como o discurso da violência, na acepção que tomamos, extremamente sutil, atravessa e constitui os vários discursos midiáticos. Em nossos estudos, temos feito essa relação com diversos outros discursos da mídia, já no presente trabalho, selecionamos como corpus uma campanha publicitária da linha de lingerie *Hope* (2011) a fim de percebermos as relações interdiscursivas, por meio do *ethos discursivo* que é construído na cenografia da campanha.

Pelo fato do gênero do discurso *anúncio publicitário* ser um gênero de grande repercussão, estando presente em inúmeros veículos de circulação, seja na mídia impressa (jornais, revistas, cartazes, prospectos, folhetos), seja na eletrônica (cinema, televisão, internet), procuramos com este trabalho ressaltar a importância de desenvolvermos análises desses discursos, no sentido de desvelar os traços que constituem os posicionamentos dos enunciadores⁶⁰. Desse modo, este trabalho pretende apresentar como o *discurso da violência* pode acabar impregnando o discurso publicitário, promovendo uma série de *estados de violência*, neste caso específico, contra a mulher.

O discurso utilizado como corpus dessa pesquisa foi a campanha *Hope Ensina*, circulada no ano de 2011, que consiste em uma conversa entre uma mulher (interpretada pela modelo Gisele Bündchen) com seu marido, em que essa mulher aparece dando notícias “desagradáveis” a ele. Pretendemos assim, a seguir, fazer uma leitura desse anúncio, demonstrando como há várias relações em um discurso que são sutis, mas que, ao percebemos, detectamos sentido que podem ter relação de preconceito, de dominação ou exclusão de uma pessoa ou grupo específico.

⁶⁰ A fim de organizar a leitura, usaremos o termo *enunciador* para aquele que é fonte de referência do discurso e *coenunciador* para aquele que é destinatário do discurso. O termo *coenunciadores* servirá para designar tanto *enunciador* como *coenunciador* como corresponsáveis pela cena de enunciação. Essa nomenclatura foi proposta por Dominique Maingueneau, em conferência proferida no IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso, na Universidade Federal de Minas Gerais, promovido pela ALED (Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso), em 2011, cujo título foi: *O Aforisador, entre enunciação e anunciação*.

2. Condições de produção do discurso em análise

2.1. A campanha

O anúncio é dividido em três “peças”⁶¹, cada uma mostra a modelando uma notícia para o seu companheiro, na primeira parte ela está com roupa, com um vestido mediano, e a propaganda considera isso um ato errado de dar a notícia, em sequência aparece a modelo de lingerie, o que é considerado como a forma certa de dar a notícia. As notícias são a. que ela bateu o carro do marido, b. que ela estourou o limite do cartão de crédito (o dele e o dela), e c. que a sogra vai morar com eles.

Esse anúncio foi alvo de críticas pela *Secretaria de Políticas para as Mulheres* (SPM) que considerou que

a propaganda promove o reforço do estereótipo equivocado da mulher como objeto sexual de seu marido e ignora os grandes avanços que temos alcançado para desconstruir práticas e pensamentos sexistas. Também apresenta conteúdo discriminatório contra a mulher, infringindo os artigos 1º e 5º da Constituição Federal.⁶²

Na linha de raciocínio do SPM, essa propaganda desconsidera os esforços e lutas das mulheres pelo seu reconhecimento que começou desde o século XVIII, e que, até hoje, lutam por respeito e igualdade, e ainda são vistas de forma marginalizada pela sociedade. A partir do momento que a campanha se utiliza da mulher como objeto sexual do homem para “vender o seu produto” nos instiga a pensar se esse “produto” que está sendo vendido é a *mulher* ou a *lingerie*.

A Hope, por outro lado, em resposta às críticas, se pronunciou por meio de uma nota, dizendo que o anúncio queria apenas falar de forma bem-humorada sobre o poder da sensualidade da mulher brasileira e que, utilizando uma lingerie da marca Hope, seu poder de convencimento seria ainda maior:

Os exemplos nunca tiveram a intenção de parecer sexistas, mas sim, cotidianos de um casal. Bater o carro, extrapolar nas compras ou ter que receber uma nova pessoa em sua casa por tempo indeterminado são fatos desagradáveis que podem acontecer na vida de qualquer casal, seja o agente da ação homem ou mulher,

⁶¹ As peças publicitárias foram acessadas em <https://www.youtube.com/watch?v=t-ULvs2cNV0>, em 09-03-2014.

⁶² Disponível em: <http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/propaganda-com-gisele-bundchen-e-acusada-de-discriminacao-contramulher>. Acesso em: 05-04-2014.

justificou a marca. E ainda,

Foi exatamente para evitar que fôssemos analisados sob o viés da subserviência ou dependência financeira da mulher que utilizamos a modelo Gisele Bündchen, uma das brasileiras mais bem-sucedidas internacionalmente. Gisele está ali para evidenciar que todas as situações apresentadas na campanha são brincadeiras, piadas do dia-a-dia, e em hipótese alguma devem ser tomadas como depreciativas da figura feminina. Seria absurdo se nós, que vivemos da preferência das mulheres, tomássemos qualquer atitude que desvalorizasse nosso público consumidor.⁶³

Vale apontarmos aqui que há quase uma década que a modelo é apontada no ranking da "Forbes" como a modelo mais bem paga do mundo.

Com isso, podemos considerar que o *tema* de uma campanha, quando trabalhado de maneira indireta, utiliza os chamados “apelos publicitários”, que são conjuntos de estímulos capazes de motivar o consumidor, por meio da emoção, da razão ou do cômico, a adquirir um produto, fazer uso de um serviço ou aceitar uma ideia. Esse anúncio, desse modo, utiliza do cômico para propagar o seu produto. Dessa forma, mostra a mulher que, pelo seu charme e pelo seu corpo, é capaz de superar qualquer situação de perigo protagonizada pelo homem, mesmo que para isso se coloquem como desqualificadas e dependentes. A hipótese que podemos prever, em relação aos efeitos de sentido desse discurso, é de que para aplacar a fúria do homem, há a necessidade da mulher se oferecer como objeto sexual. Isso marca um estado de violência, velado pelo fato da protagonista ser uma modelo famosa, bem como usar a estratégia do riso para si mesma.

3. Referencial teórico

Para embasar esta pesquisa, recorreremos aos conceitos de Mainueneau (2011) sobre *ethos discursivo* e *cenos de enunciação* (compostas pela cenografia, cena englobante e genérica) e aos estudos de Michaud (1989) sobre os discursos da violência, para compreendermos os traços da violência no anúncio publicitário das empresas *Hope*.

⁶³ Disponível em: <http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2011/09/28/Hope-esclarece-comercial-com-Gisele.html>. Acesso em: 05-04-2014.

3.1. Cenas de enunciação

A denominação de "cena de enunciação" diz respeito ao fato de que na análise do discurso o que é levado em consideração é a enunciação, em que os "papéis" dos sujeitos envolvidos não são algo que está inteiramente pronto e à disposição antes do discurso, mas sim no processo dinâmico do seu desenrolar. A cena retoma a ideia de teatro, de hipótese, e a análise do discurso revela o processo (que é a enunciação), o que nos remete que toda interação é uma encenação.

As cenas de enunciação são divididas em três: cena englobante, cena genérica e cenografia. "A cena englobante é a que corresponde ao tipo de discurso" (MAINGUENEAU, 2005, p. 98). Ou seja, a cena englobante são os traços que nos colocam dentro de um campo discursivo, ela é facilmente reconhecida ao interagir por meio de um gênero, como por exemplo, se é um campo discursivo jornalístico, publicitário, tendo, assim, cena englobante jornalística, cena englobante publicitária, entre outros. (CANO, 2012)

É por meio de um gênero do discurso que se instaura uma cena genérica possível, pois é quando os primeiros traços de uma cena de enunciação podem ser percebidos mais concretamente, além da iminência do enunciador como representação discursiva. Desse modo, a cena genérica é o que o discurso projeta, e faz com que as pessoas "atuem" de uma forma específica – assumam uma posição. Ela é propiciada pelos gêneros do discurso, um dispositivo que une um texto específico a essa cena englobante, e que, no desenrolar da enunciação, se constrói por uma cenografia na qual, de fato, ocorre a interação, fazendo construir imagens que se interagem e se reconstróem. Tanto cena englobante como cena genérica, e mesmo o gênero do discurso, possuem certa estabilidade constituída sócio-historicamente, mas é na cenografia que percebemos a carga dinâmica do desenrolar da enunciação.

A cenografia não é

simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala. (MAINGUENEAU, 2005, p. 97)

A cenografia pode ser fixa ou não, para sabermos se ela é ou não fixa é preciso analisar a cena genérica, que representa uma expectativa - tendo por base o que temos na nossa memória discursiva de como os "atores" devem agir –, se as "ações" fugirem da nossa expectativa é por-

que a cenografia muda (não é fixa). Sendo assim, como já dito anteriormente, a cenografia é um processo, e quando acontece o esperado, a cenografia é fixa.

Por fim, Maingueneau (2005) nos explica que:

Dizer que a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política, ou que a cena de um enunciado filosófico é a cena englobante filosófica etc. é insuficiente: um coenunciador não está tratando com o político ou com o filosófico em geral, mas sim com os gêneros de discurso particulares. Cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um candidato dirigindo-se a eleitores; numa sala de aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc. (MAINGUENEAU, 2005, p. 96).

Para podermos compreender melhor essa teoria que Maingueneau nos traz, podemos utilizar um exemplo que o próprio teórico usa em seus textos para situar o seu leitor. O exemplo usado é o de uma carta escrita por François Mitterrand em 1998 durante a campanha presidencial.

Meus caros compatriotas,

Vocês compreenderão. Desejo, nesta carta, falar-lhes da França. Graças à confiança que depositaram em mim, exerço há sete anos o mais alto encargo da República. No final desse mandato, não teria concebido o projeto de apresentar-me novamente ao sufrágio se não tivesse tido a convicção de que nos restava ainda muito a fazer juntos para assegurar a nosso país o papel que dele se espera no mundo e para zelar pela unidade da nação. Mas quero também falar de vocês, de suas preocupações, de suas esperanças e de seus justos interesses. Optei por escrever-lhes uma carta para me expressar sobre todos os grandes temas que merecem ser tratados e discutidos entre os franceses, uma espécie de reflexão em comum, como acontece quando a família se reúne à noite, em volta da mesa. (MAINGUENEAU, 2005, p. 91)

Percebemos assim que nessa carta temos a cena englobante que é a do discurso político, na qual os parceiros políticos se encontram reunidos no espaço-tempo de uma eleição. Percebemos também que a cena genérica dessa carta é a das publicações pelas quais os candidatos apresentam o seu programa a seus eleitores. E, por fim, a cenografia que temos é a da correspondência particular, o que possibilita um contato entre os dois indivíduos mantendo uma relação pessoal. Dessa forma, o quadro composto pela cena englobante e cena genérica ficam para segundo plano, pois o que emerge na cenografia é uma fala íntima, pessoal, daqueles que se sentam à mesa e conversam com muita proximidade. Essa cenografia refaz as características dos papéis daqueles que interagem, pois o coenunciador não é mais um eleitor, mas um amigo próximo que recebe o contato de alguém com quem tem intimidade, em uma conversa amis-

tosa. Essa forma de desenvolver a cenografia possibilita um envolvimento maior e uma adesão ao posicionamento do enunciador (MAINGUENEAU, 2005)

3.2. *Ethos* discursivo

Para Maingueneau “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto” (2005, p. 104). O sujeito enunciador é aquele que se apresenta por meio de um *ethos discursivo*, e que, se esse *ethos discursivo* for positivo, ou seja, se esse “traço” for bem aceito pelo enunciador, temos a imagem do fiador. Do mesmo modo, se o *ethos discursivo* não trazer traços positivos no seu discurso não se tem o fiador. Sendo assim, o *ethos discursivo* não é apenas a representação do “corpo físico” do enunciador, mas sim suas características (físicas e psíquicas) que são reveladas durante o processo do discurso, fazendo emergir o papel de fiador do que é dito. É importante também ressaltar que o *ethos discursivo* está dentro da cenografia, ele é sempre revelado na enunciação. Ou seja, é necessário ter a noção de que todo discurso é constituído de autor – pessoa física “por trás” do texto –, que se difere da imagem de enunciador, que é aquela construída no discurso, ou seja, o posicionamento assumido pelo autor, aquilo que ele dita que irá revelar suas características intrínsecas, por exemplo, se ele se faz como um enunciador preconceituoso, cômico, sincero, entre outros.

O *ethos discursivo* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, pois é por meio da enunciação que se revela a personalidade do enunciador, pois a enunciação dá corpo a esse *ethos discursivo*. O *ethos discursivo* “são as frações de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os *ares* que assume ao se apresentar” (ROLAND *apud* MAINGUENEAU, 2005, p. 107). Ou seja, o *ethos discursivo* envolve a enunciação, sem estar explícito no enunciado.

O *ethos discursivo*, para constituir o fiador, passa por etapas necessárias, como do *tom* que revela a vocalidade do enunciador. Um político que faz um discurso em um programa eleitoral, ao utilizar um tom amigável, próximo, didático, pode envolver com mais eficiência o coenunciador, por outro lado se o tom for irônico, autoritário ou rígido, terá dificuldade de produzir um efeito de adesão. Seja para o discurso em modalidade oral ou escrita, o *ethos discursivo* constitui o enunciador com

um corpo encarnado, composto de traços de caráter e, muitas vezes, até uma forma de existir no mundo com um corpo físico estereotipado. Esses elementos que compõem o *ethos discursivo* revelam o enunciador e o seu posicionamento no campo discursivo.

Temos que a cenografia é importante para confirmar o posicionamento que o enunciador assume, pois é na cenografia que se revela o discurso. A cenografia mostra-se, portanto, como um espaço dinâmico e de construção que vai evoluindo no próprio acontecimento da cena e envolvendo o coenunciador, na medida em que ele vai se deixando assumir um novo papel. Não é exatamente com a cena englobante, nem com a cena genérica que os coenunciadores vão efetivamente interagir, mas com a cenografia, e é nela que o *ethos discursivo* vai emergir de fato.

3.3. Estados de violência

A violência, de modo geral, pode ser separada em dois grandes blocos, de um lado *atos de violência*, e, do outro, *estados de violência*. No que diz respeito à distinção entre *estados* e *atos* de violência, temos que os *atos* de violência são a violência em si que já conhecemos, vemos e tocamos, portanto física, e os *estados* de violência são as formas mais sutis da violência. Essa distinção foi proposta por Yves Michaud (1989) para contemplar, minimamente, duas formas maiores de percepção da violência. Essas duas noções vêm do fato de o autor identificar que o conceito de violência como ato não é suficiente para explicar todas as suas manifestações.

Tentamos fazer uma definição que dê conta tanto dos estados quanto dos atos de violência. Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 10).

Os *estados de violência* são relativos à agressão moral, eles “supõem situações de dominação que abrangem todos os aspectos da vida social e política e se tornam, assim, cada vez menos passíveis de localização”. (MICHAUD, 1989, p. 11)

Em relação ao *discurso da violência* ele não se configura como um campo discursivo, mas apenas como uma formação discursiva, ou seja, ao refletirmos sobre o discurso da publicidade, lembramos que nele circula certos gêneros de discurso legitimados socialmente, além de pos-

suir uma série de papéis como o publicitário e o consumidor, portanto é um campo discursivo com formação discursiva específica. Já o discurso da violência não possui gêneros específicos, nem papéis sociais específicos, por isso ele só se materializa ao atravessar outros campos discursivos, pois se trata de apenas uma formação discursiva. Tal discurso pode ser de difícil percepção, por isso que se tem a distinção entre *atos* de violência e *estados* de violência, pois os *atos* de violência são mais perceptíveis, mas muitas vezes os *atos* são justificados e ninguém nunca vai assumir um papel de um ser violento. Quando dizemos que esse discurso da violência se constitui como uma formação discursiva, mas não como um campo discursivo, estamos dizendo, por exemplo, que não teremos alguém que assuma um papel legitimado socialmente como violento (machista, racista, homofóbico etc.). Esses papéis podem ser assumidos de forma velada, por exemplo, alguém pode ser contra uma mulher que sustenta a sua casa e sua família, mas não se assumir como machista e sim como uma pessoa que diz acreditar que isso é papel do homem, pois (na sua visão) a mulher que é mais apta do que o homem para cuidar dos serviços da casa (educar os filhos, manter a casa limpa e organizada, etc.). Dizemos que esse papel é velado, pois ele pode ser reconhecido como machista por outras pessoas, mas dificilmente a própria pessoa que é fonte de referência assumirá que o é.

Por isso consideramos importante esse tipo de abordagem, vemos que, no caso analisado, por meio do cômico, os coenunciadores acabam assumindo o discurso da violência contra a mulher, em que como o machismo se propaga, fazendo com que muitos coenunciadores não percebem o tom de dominação da imagem do homem sobre a da mulher. E, com isso, acabam aceitando como verdadeiro esse estereótipo de que a mulher é subordinada do homem, e desconsideram as lutas das mulheres em busca de reconhecimento, igualdade e independência.

4. Análise do discurso selecionado

Depois de explorarmos tais pontos, iremos agora expor as análises do corpus da nossa pesquisa. Retomando, a campanha da *Hope* é dividida em três “peças”, cada uma mostra uma mulher (Gisele Bündchen) dando uma notícia para o seu companheiro, na primeira parte ela está com roupa, e a propaganda considera isso como um ato errado de dar a notícia, em sequência aparece a modelo de lingerie, que é considerado como a forma certa de dar a notícia. As notícias são que ela bateu o carro do ma-

rido, que ela estourou o limite do cartão de crédito (dele e dela), e que a sogra vai ir morar com eles. Nesse gênero do discurso *anúncio publicitário*, inserido dentro de uma cena englobante publicitária, que liga um texto a uma cena genérica, faz emergir uma cenografia, que é a de uma conversa cotidiana entre marido e mulher, e que, por sua vez, refazem as imagens típicas de um comercial, o “consumidor” e o objeto de “desejo”, de “compra”. Ainda, além disso, aparece no anúncio um carimbo, que no momento em que a modelo aparece de roupa é carimbada a palavra “errado”, e quando a modelo aparece usando a lingerie *Hope* é carimbada com a palavra “certo”. Consideramos que isso ativa nossa memória discursiva para uma cenografia de sala de aula, em que encontramos o papel do professor que dita o que é certo e o que é errado.

A cena genérica de anúncios publicitários traz uma problemática à parte, ela não possui qualquer cenografia típica. Trata-se de um grupo de gêneros do discurso que, toda vez que for acionado, utilizará um modo de dizer de outro gênero. Sendo assim, a expectativa mínima de um coenunciador é de se assumir como consumidor para uma venda de um produto. Dessa forma, a cenografia sempre será diferente, a venda de um produto pode ser feita por uma cenografia de um diálogo cotidiano, de um poema, de uma conversa na academia, de um conto de fadas etc. E é o que ocorre no anúncio analisado.

A cena englobante publicitária e a cena genérica de anúncio ficam em segundo plano, pois os coenunciadores interagem por meio de uma cenografia de marido e mulher, em que a mulher aparece dizendo para o marido as coisas erradas que ela fez, mas para aplacar a sua fúria, prefere conversar em um corpo sensual, vestindo calcinha e sutiã da *Hope*. O coenunciador é envolvido nessa cenografia como aquele que ouve a conversa entre o marido e a mulher de fora. Ficando em uma posição não mais de consumidor, mas de expectador dessa conversa com traços do humor, do riso, pois é como se a Gisele Bündchen fizesse piada de si mesma. E é aí que instaura a problemática do *ethos discursivo*, o coenunciador interage com um *ethos discursivo* constituído a partir de uma imagem estereotipada da modelo ou com uma esposa que se submete a essa encenação para não sofrer consequências mais graves da atitude do marido?

É importante ressaltarmos também que na propaganda analisada, temos o nosso conhecimento *a priori* de quem é a Gisele Bündchen (modelo famosa, independente financeiramente). Porém, o *ethos discursivo* que é formado no discurso, é o de uma mulher dependente e dominada

pelo seu companheiro. O coenunciador fica no impasse de interagir com as duas imagens, tanto a imagem física da Gisele, quanto à imagem do *ethos discursivo* que se tem dela, que contradiz com sua imagem empírica, pois a mulher Gisele jamais teria problemas financeiros e jamais teria que se submeter sexualmente ao marido para aplacar sua fúria. Entretanto, mesmo o coenunciador tendo conhecimento de quem é a Gisele, ele pode continuar a interagir efetivamente com um *ethos discursivo*, resultante dos traços que estão em sua memória, que se atualizam a partir dos traços que surgem do seu próprio enunciado revelado na cenografia construída (uma conversa cotidiana entre marido e mulher). Portanto, podemos dizer que o *ethos discursivo* atualiza uma representação estereotipada de uma personagem de comercial (de uma mulher que fez algo errado que precisa se redimir com seu superior, seu companheiro), devido à cenografia.

Essa campanha traz o estereótipo da mulher como um objeto sexual do homem, em que só usando o seu corpo é que ela é capaz de “convencer” o homem, o que, além de tudo, mostra que a mulher é também subordinada ao homem, portanto ele é o seu dominador, e ela adquire a posição de dominada.

Podemos confirmar o posicionamento que enunciador assume na cenografia, ou seja, é por meio da conversa entre a mulher e o seu marido que podemos afirmar que se trata de um estereótipo de mulher subordinada. Esse posicionamento toma uma existência que é partilhada por sua comunidade de *coenunciadores* e que orienta modos de raciocinar típicos desse grupo, o que faz com que tais *coenunciadores* possam aderir e incorporar tal imagem estereotipada de mulher dominada que não sabe dirigir e que extrapola o limite do cartão. Dessa forma, esse anúncio constrói representações de certos grupos por meio dos estereótipos negativos.

Em tal cenografia a problemática entre a imagem da mulher submissa e a imagem de uma modelo famosa, constrói um fiador também problemático, mas bastante eficiente para o envolvimento do coenunciador. Como vimos, para que haja adesão do coenunciador ao posicionamento do enunciador, há de se construir uma instância discursiva por meio do *ethos* que é a figura do fiador. Essa figura é uma instância positiva que afiança aquilo que é dito no discurso. No caso desse anúncio, podemos detectar que o afiançamento se dá primeiro por uma imagem de mulher esposa – tal como a memória discursiva de uma sociedade constitui a esposa como alguém que deve ser atenta ao marido, uma esposa sensual como toda mulher brasileira –. Essa imagem, para parcela do pú-

blico consumidor é positiva. Mas também, podemos agregar a essa imagem a própria imagem empírica de Gisele, pois pela sua fama não há como desagregar a personagem constituída em cena da imagem empírica. Esse efeito é sustentado pelo discurso do riso, pois a cenografia, atravessada por esse discurso, permite um efeito de piada em que Gisele e os consumidores riem da piada que ela faz com ela mesma. Tendo esse fiador, esse tom cômico de si mesmo, a possibilidade do coenunciador se identificar como alguém que ri junto com ela ou como uma mulher que quer ser como ela, - esposa, linda, bem-humorada e sensual -, só pode afiançar o que diz, trazendo para o seu posicionamento esses coenunciadores, posicionamento, no entanto que é marcado por um estado de violência contra a mulher ao atualizar um estereótipo negativo.

A campanha não se faz como machista, em nenhum momento ela se assume como machista, porém, a posição assumida por ela, nos leva a interpretá-la como tal. Esse anúncio é em si um *estado de violência*. A partir dessas peças podemos observar como o posicionamento assumido pelo *ethos discursivo* retrata uma mulher subordinada ao seu marido e que só ao usar do seu corpo é que ela é capaz de convencer o homem a não “brigar” com ela, e aceitar as notícias que ela está lhe dando. Além disso, o corpo do anúncio é de um estereótipo de mulher que não sabe dirigir, por isso bate o carro do marido (e em um recorte do anúncio ela fala que bateu o carro de novo, ou seja, mais de uma vez), e o estereótipo de mulher consumista, que consegue estourar o limite dos dois cartões de crédito (tanto o dela quanto o dele).

Sendo assim, podemos considerar o *lugar estereotipado em que se coloca a mulher* dessa campanha como *violento*. O discurso da violência é constitutivo no posicionamento do enunciador. Colocar todo um grupo (a mulher no caso) em um único estereótipo negativo é um estado de violência.

5. *Considerações finais*

Para a análise do discurso, uma realidade só passa a existir a partir do momento em que ela faz parte de um discurso, que ela está dentro de um discurso. Se concordarmos que o discurso empregado pelo anúncio é um estado de violência contra a mulher, passamos a ter essa violência como sendo uma realidade. Para Cano (2012) um acontecimento só pode ser trazido ao mundo por meio de modos de dizer e para isso contamos com vários modos. Para cada um desses modos de dizer, por meio de um

dispositivo que é o gênero, haverá um enquadramento do acontecimento que lhe possibilita os sentidos de acordo com os discursos em que ocorre, e é sempre com esse enquadramento que coenunciadores interagirão, mas nunca com o acontecimento. Dessa forma, fica claro que, para que o coenunciador possa aderir ao posicionamento do enunciador, usa-se uma cena e se constroem imagens nessa cena como estratégias de envolvimento do coenunciador.

São por essas justificativas que consideramos que esse anúncio expressa um *estado de violência*, algo sutil que se não analisado e refletido passa despercebido, o que gera com que muitas pessoas indiretamente assumam o mesmo discurso de violência. Com isso, também percebemos como um discurso tão presente no nosso dia a dia é constituído por uma série de *estados de violência* contra os vários grupos e atores sociais, utilizando-se dos traços estereotípicos que repousam na *memória discursiva* das comunidades discursivas para tratar o outro de forma violenta. Considerando que esse discurso da violência constitui os traços do posicionamento do enunciador, que pode ou não ser aderidos pelo coenunciador, isso acarreta com que esse tipo de violência se perpetue, o que não é o ideal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. O *ethos discursivo* e o ensino de leitura na escola. In: NASCIMENTO, Jarbas Vargas. (Org.). *Espaços da textualidade e da discursividade*. São Paulo: Terracota, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Cenas da enunciação*. Org.: Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Discurso literário*. Trad.: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org.: Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. Trad.: Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola, 2010a.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad.: Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2007.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Trad.: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *O discurso pornográfico*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2010b.

MICHAUD, Yves. *A violência*. Trad.: L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Lívia Cristina Pereira de; LARA, Ana Gabriela da Costa. *O gênero propaganda na escola: uma análise de aulas de leitura*. (2009). Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-genero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatilho1.pdf>>. Acesso em: 05-2015.

**ANÁLISES COMPARATIVAS
DE CONCEITO DE FONEMAS EM LIVROS DIDÁTICOS**

Aucir Lucas Blanco Ferreira (UNIDERP)

lucasblanco@hotmail.com.br

Edson Geraldo Spotti Silva Rego (UNIDERP)

edsonrego24@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo comparativo entre a *Gramática Reflexiva: Texto, Semântica e Interação*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2ª edição, e a *Gramática*, de Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior, 20ª edição. Este último também destinado ao ensino médio. O foco deste estudo está na conceituação errônea e incoerente de fonema encontrado em gramáticas. Ao passo que, na gramática de Faraco, esse conceito é retratado de forma clara e adequada aos avanços da linguística moderna. A *Gramática Reflexiva* definida pelo próprio autor como uma gramática “reflexiva”, “inovadora” e que atende às contribuições da linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa contradiz os estudos da linguística moderna apresentando uma definição que era usada no século XIX. A exemplo de uma gramática clara, didática e moderna, faremos uso da gramática do Faraco como referência nessa análise; pois ela, do mesmo meio da de Cereja, corresponde às expectativas deste trabalho. A elaboração deste artigo se baseia nos pressupostos teóricos de Evanildo Bechara (2009), Callou & Leite (2009) e Thais Cristófaros Silva (2014).

Palavras-chave: Fonologia. Conceituação. Fonema.
Linguística moderna. Livros didáticos. Ensino médio.

1. Introdução

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda se encontram conceitos de fonética e fonologia baseados em estudos do século XIX em livros atuais. A fonética foi a primeira investigação a ser feita quando se fala em linguagem. Durante a Idade Média, gregos e romanos criaram um sistema de escrita sem a distinção entre som e letra. E, por muito tempo, a fonética se confundia com o estudo da pronúncia correta das palavras e assim era vista como uma disciplina normativa.

Somente no fim do século XIX, Baudouin de Courtenay foi o precursor em distinguir, com propriedade, os elementos que têm papel de significação, o que vinha ser chamado de fonema mais adiante. E então

com a contribuição da doutrina de Nicolai Trubetzkoy que se deu a distinção entre fonética e fonologia, disciplinas essas consideradas sinônimas até então.

Com o surgimento da fonética e fonologia, surge também o conceito de unidade mínima dessas duas ciências, que para a primeira é fone e para a segunda, fonema. Entretanto, há quem ainda afirme, de forma errônea, o conceito de fonema em livros didáticos.

Diante disso, a ideia deste trabalho surgiu após indagações a respeito do conceito de fonema em livros didáticos, em especial a *Gramática Reflexiva: Texto, Semântica e Interação*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2ª edição. Com tantas outras gramáticas no mercado, essa nos chamou a atenção por apresentar um *slogan* de uma gramática reflexiva com proposta metodológica inovadora, baseada nas contribuições da linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa.

Apesar de toda obra aparentar ser moderna, ilustrativa e exemplificada, ela aborda o conceito de fonema de acordo com os estudos do século XIX. Essa incoerência leva o leitor à confusão entre o que é fonética e o que é fonologia. Ressalta-se que isso tudo não se limita à conceituação; ela pode fazer com que o aluno construa argumentos errôneos a cerca desse tema “estudo dos sons da língua”. Destinada, também, ao ensino médio e a curiosos pela língua portuguesa, usamos como modelo ideal de conceituação a *Gramática*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior, 20ª edição.

Além disso, na *Gramática Reflexiva*, o autor inicia o capítulo de fonologia já com atividades que exigem do aluno um conhecimento mais aprofundado de fonologia, como se perguntar por que em “joguei” há a necessidade de se acrescentar um “u” antes de “e”, diferente em “jogou”. Quanto ao ensino da ortoepia e prosódia, Cereja explica que a pronúncia das palavras é bastante variável, mas dita como “correta” pronúncias como “gratuito”, “ruim” – embora é sabido que apenas a segunda das pronúncias comuns de gratuito, que são [gra'tujtu] e [gratu'itu], é amplamente falada pela população brasileira.

A *Gramática* se inicia com um texto de Paulo Mendes Campos e logo mais, de forma bem didática, apresenta-se a definição de fonema e como as palavras são formadas. O autor não propôs economia ao escrever e explicar a fonética e fonologia e seus símbolos fonéticos. Sem dúvida é a gramática mais clara quando se fala em explicação de conceitos gramaticais.

Com embasamento teórico em autores consagrados como Celso Cunha, Dinah Callou e Yonne Leite, Evanildo Bechara, Joaquim Mattoso Câmara Junior e Thaís Cristofáro Silva é que será feita a reflexão deste trabalho.

2. Breve histórico

Faz-se necessário fazer um breve histórico e uma reflexão a respeito do conceito de fonema na evolução dos estudos fonológicos. Inicia-se esta análise com a diferenciação entre fonética e fonologia para que fique mais claro o resultado desta pesquisa. Sabe-se que não é possível falar em fonética sem falar em fonologia, pois elas estão intimamente atreladas uma à outra. Callou e Leite (2009) afirma muito bem essa relação, em sua obra *Iniciação à Fonética e à Fonologia*:

Fonética e fonologia têm sido entendidas como duas disciplinas interdependentes, uma vez que para qualquer estudo fonológico é indispensável partir do conteúdo fonética, articulatório e/ou acústico para determinar quais são as unidades distintivas de cada língua. (CALLOU & LEITE, 2009, p. 11)

Embora sejam ciências dependentes, sua aplicação é diferente. Enquanto a fonética é de caráter descritiva em relação aos fatos físicos dos sons da fala, aos mecanismos e processos de produção da fala, baseando-se nos processos de percepção e produção dos sons, a fonologia é interpretativa e sua análise se baseia no valor dos sons dentro de uma língua.

Fazendo um breve histórico, a primeira tentativa de desvendar o estudo fonológico do som do estudo da fonética ocorreu no final do século XIX, com o trabalho do polonês Baudouin de Courtenay. Seu trabalho foi decisivo para que, futuramente, houvesse a mudança de interpretação linguística do termo fonética e fonologia.

Mais tarde, somente com os trabalhos de Nicolai Trubetzkoj, Roman Jakobson que essa ideia foi concretizada no 1º Congresso Internacional de Linguística, em Praga, apresentando a distinção entre a dimensão estática e a dinâmica, o que levou a separar a psicofonética, que estudaria os elementos (fonemas) com função de significação, da fisiofonética, que estudaria os sons como realizações individuais. A partir disso é que a fonética e a fonologia passaram a ser vistas como duas ciências distintas.

No âmbito da fonética, a unidade mínima representativa é chama-

da de fone, ao passo que, em fonologia, chama-se fonema. Ocorre que, na *Gramática Reflexiva*, a definição da unidade mínima da fonologia é vaga e de possível dupla interpretação, como se vê: “Fonema é a menor unidade sonora das palavras”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 63). Isso porque, como se sabe, fonema é uma unidade fonológica, mínima, abstrata, funcional, distintiva de som de uma determinada língua.

Quanto ao conceito, não há divergência entre os teóricos. Todas as obras que seguem os estudos da linguística moderna são unânimes em afirmar que o fonema possui caráter distintivo na fala. Como se pode ver em:

Chamam-se fonemas os sons elementares e distintivos que o homem produz quando, pela voz, exprime seus pensamentos e emoções. (BECHARA, 2009, p. 57)

Sons que estejam em oposição [...] são caracterizados como unidades fonêmicas distintivas e são denominados fonemas. (SILVA, 2014, p. 126)

[...] fonema passou a ter uma conceituação funcional abstrata, a unidade mínima distintiva do sistema de som, e é como uma unidade funcional que deve ser definido. (CALLOU & LEITE, 2009, p. 36)

Quando se fala em distinção, ela se dá na significação das palavras. Por exemplo, “peixe” e “feixe” são chamados de pares mínimos, isto é, uma dupla de palavras que se distinguem por um único fonema (fonemas “p” e “f”). Então, ao se trocar o fonema “p” pelo “f”, neste caso, qualquer falante da língua portuguesa saberá que se trata de um animal aquático vertebrado de respiração branquial com membros convertidos em nadadeiras e esqueleto cartilaginoso ou ósseo; e o segundo, em física, trata-se de um conjunto de partículas em trajetória paralela ou quase paralela. Portanto, isso que, de fato, é um fonema. E é assim que se define na *Gramática*: “Fonema é a menor unidade sonora capaz de estabelecer distinção entre palavras”. (FARACO & MOURA, 2006, p. 25)

A problemática está voltada no que acarretaria a falta da informação de que o fonema é um elemento distintivo entre as palavras. Pode-se imaginar a conclusão que um aluno do estado do Rio de Janeiro teria ao se deparar com a definição apresentada pelo livro de Cereja. Primeiramente, sabe-se que, no falar carioca, a fricativa alveolopalatal desvozeada [ʃ] se manifesta em palavras como “dois”, “casca”, “festa”. Suponha que um aluno do ensino médio faça uma análise fonológica da palavra “agosto”. Espera-se que, levando em consideração o que está descrito no livro do aluno, ele representaria de tal forma: /agoxtu/ – 6 fonemas, uma vez que o livro diz que fonema é a menor som das palavras.

Portanto, faz-se necessário o ensino de fonética junto à fonologia, sendo aquela destinada à abordagem do ensino das variantes do português brasileiro, como Bortoni-Ricardo mostra importância disso em *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na Sala de Aula*:

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. [...] variação é inerente à própria comunidade linguística. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25)

3. *Das análises às variações*

3.1. Gramática, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior, 20ª edição. Páginas 24, 25 e 27 (exercícios)

3.1.1. Fonética e fonologia

3.1.1.1. Fonema

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava na poeira do caminho imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chama de Zé.

Campos, Paulo Mendes e outros. *Crônicas 1*.
São Paulo: Ática, 2003, vol. 1, p. 93.

CONCEITO DE FONEMA

Nesse texto do escritor Paulo Mendes Campos, há a representação escrita de um diálogo entre um menino do sertão de Pernambuco e um padre. Em um diálogo as pessoas conversam, emitem os chamados sons da fala.

O ser humano é capaz de emitir uma grande variedade de sons e ruídos bucais, como tosse, ronco, espirro. Dessa grande diversidade, inte-

ressam para nosso estudo de gramática apenas os sons que, isolados ou agrupados, constituem palavras.

Leia em voz alta: **poeira/zoeira**

A diferença sonora entre essas duas palavras deve-se ao som inicial delas: **p/z**. Essa diferença é fundamental para que se possa discriminar o significado de cada palavra:

poeira: terra seca reduzida a fino pó.
zoeira: zoada; barulheira; som confuso.

Essa unidade sonora capaz de estabelecer diferença de significado é chamada de fonema. Cada fonema de uma palavra exerce, portanto, função distintiva. Veja:

- a.** **figa** – alterando o primeiro fonema: **diga, liga, siga, viga**;
- b.** **figa** – alterando o segundo fonema: **fuga**;
- c.** **figa** – alterando o terceiro fonema: **fica, fila, fita, fira**;
- d.** **figa** – alterando o quarto fonema: **figo**.

Os fonemas são os sons que caracterizam uma determinada língua e devem ser transcritos entre barras oblíquas. Com um número pequeno de fonemas, pode-se produzir um número quase infinito de palavras e frases.

3.1.2. *Fonema e letra*

Não se deve confundir fonema com letra. Na língua escrita, os fonemas são representados por sinais gráficos chamados letras. Uma mesma letra pode representar mais de um fonema:

- a.** na palavra **casa**, a letra **c** representa o fonema /k/;
- b.** na palavra **cela**, a letra **c** representa o fonema /s/.

No português do Brasil há 33 fonemas e 26 letras para representá-los na escrita.

O alfabeto empregado na escrita convencional não consegue simbolizar com exatidão a pronúncia efetiva dos fonemas. Por isso, criou-se o *alfabeto internacional*, que oferece maior precisão na representação dos fonemas e sons da fala. Há mais de um alfabeto fonético. Neste livro

adotou-se o chamado alfabeto fonético internacional, que é o mais comumente empregado nos estudos gramaticais.

Esse alfabeto apresenta, além das letras convencionais, outros símbolos. Quando se quer fazer a representação dos fonemas de alguma palavra, recorre-se ao alfabeto fonético, cujos sinais são escritos em barras.

Às vezes, porém, um mesmo fonema pode ser pronunciado de maneiras diferentes, de acordo com as situações de comunicação, variações regionais, etc. (A respeito dessas variações, ver o conceito de alofone, na p. 28.) Nesses casos, para assinalar as diferentes maneiras de pronunciar um mesmo fonema, recorreremos à *transcrição fonética*, que é feita também com símbolos do alfabeto fonético internacional, mas entre colchetes. Além disso, é comum nas transcrições fonéticas o uso de um apóstrofo antes da sílaba tônica para indicá-la.

Veja dois exemplos:

- a. A letra **o** pode representar mais de um som em português, como se pode observar pronunciando a palavra **bolota**. Para representar esses dois fonemas, usam-se dois diferentes símbolos do alfabeto fonético: /o/ no primeiro caso e /ɔ/ no segundo. Assim, a representação dos fonemas da palavra **bolota** será: /bo'lotɑ/.
- b. Para representar o som **é** emprega-se este símbolo fonético: [ɛ]. Portanto, a palavra **pé** terá a seguinte transcrição fonética: [pɛ].

Nos dicionários de língua estrangeira é comum aparecer, logo no início do verbete, a transcrição fonética da palavra para facilitar sua pronúncia. Observe verbetes extraídos de um dicionário de inglês:

• carry ['kəri] • book [buk] • table ['teɪbl]

3.1.3. Atividades

2. Comparando a palavra com sua transcrição fonética, identifique o número de letras e o número de fonemas das palavras:

a. corre – ['kɔRi] **d.** guerra – ['gɛRa] **b.** hora – ['ɔra] **e.** anexo – [a'neksu] **c.** aquela – [a'keɫa] **f.** pomba – ['pɔba]

3. Escreva uma palavra (diferente dos exemplos dados) em que a letra x represente:

a. o fonema /z/: exame, executar. c. o fonema /s/: aproximação b. o fonema /ʃ/ (chê): enxame, xale. d. o som ks: sexo, fixo.

3.2. Gramática Reflexiva: Texto, Semântica e Interação, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2º edição. [PÁGINAS 62 (exercícios) e 63 (conteúdo)]

3.2.1. Fonologia

3.2.1.1. Sons e letras

2. Leia a palavra *ninho*.

a. Quantas sílabas ela tem? E quantas letras? b. Ao falar essa palavra, quantos sons você emite: quatro ou cinco? c. Quais são eles?

3. A forma verbal *jogou* apresenta as letras **j** e **g**. a) Leia essa palavra em voz alta e responda: Essas letras apresentam o mesmo som, quando seguidas da vogal *o*?

b) Na sequência a seguir, há palavras em que as letras **j** e **g** apresentam o mesmo som. Leia-a e observe: *jaca*, *pajem*, *jirau*, *jornal*, *justiça*, *gato*, *gerente*, *agitação*, *agosto*, *agudeza*. Agora, responda: Diante de que vogais as letras **j** e **g** têm o mesmo som?

c) Suponha que a galinha [da tirinha] respondesse à pergunta do galo, empregando a forma verbal *joguei*: “Eu me joguei”. Por que, nesse caso, seria necessário acrescentar um **u** antes do **e**?

3.2.1.2. Conceituando

A unidade básica da comunicação é a palavra. A palavra pode ser dividida em unidades menores, como as sílabas e os sons.

Ao pronunciarmos a palavra *ocê*, por exemplo, notamos que produzimos quatro sons: *vê*, *o*, *cê*, *e*. As unidades sonoras que constituem uma palavra ao serem pronunciadas são chamadas de fonemas. Tradicionalmente, os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Deste modo, a palavra *ocê*, quando *falada*, apresenta os seguintes fonemas: /v/, /o/, /s/, /e/.

Assim:

Fonema é a menor unidade sonora das palavras.

Leia agora esta tira, observando os grupos de palavras *mar* e *bar*, *marulho* e *barulho*:

[...]

Você deve ter observado que as palavras *mar* e *bar* são constituídas de três fonemas e que *marulho* e *barulho* são constituídas de seis fonemas. Entretanto há uma diferença de significado entre elas, determinada pela oposição dos fonemas iniciais /m/ e /b/.

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- sozinho ou ao lado de outros fonemas, constitui palavras;
- distingue uma palavra da outra.

Quando queremos representar na escrita os sons da fala, utilizamos as letras. Observe a correspondência entre fonemas e letras nestas palavras:

/komesu/ – começo

/esitâti/ – excitante

4. Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas buscam apresentar os entraves causados por uma explicação errônea sobre o conceito de fonema e sobre a fonética e fonologia do ponto de vista didático e linguístico. O objetivo deste trabalho, que é de caráter introdutório e de análise em andamento, é colaborar na melhoria do ensino de língua portuguesa, em especial ao tema central abordado, fonética e fonologia. Muitas vezes o aluno não se interessa por essa área de “estudo dos sons”, porque ele a vê como um conhecimento abstrato, nebuloso, difícil de assimilar.

Portanto, cabe a nós, professores de língua materna, estimular o aluno a sempre a buscar o conhecimento, mesmo diante complexidades explanatórias de livros, por exemplo. Para isso, o professor deve ter desenvoltura em suas explicações de forma clara, didática e sempre propondo um conteúdo com atualização linguística.

Além do mais, a importância do ensino de fonética e fonologia, além do conhecimento da estrutura da fala humana e do português falado como língua materna, é um auxílio no processo de aprendizagem de líng

guas estrangeiras, uma vez que o aluno é capaz de diferenciar aspectos de pronúncia entre a segunda língua e sua língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; JUNIOR, H. M. *Gramática*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Cristóforo Thais. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

**APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR
ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA POR IMAGENS
E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DAS MÍDIAS DIGITAIS**

Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães (UENF/UNIFLU)

tatiane.educ@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF/UNIFSJ)

joaneiff@gmail.com

Lívia Vasconcellos de Andrade (UENF)

liviadeandrade@gmail.com

Fernanda Castro Manhães (UENF)

castromanhaes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que se desenvolveu com alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino no município de Campos dos Goytacazes, RJ. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo principal foi trazer uma reflexão sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação em aulas interdisciplinares entre história e literatura, levando em consideração a imagem como recurso facilitador na aprendizagem e o papel do professor como mediador nesse processo. A questão que norteou esse trabalho foi de que forma os recursos midiáticos são utilizados nas aulas de história e literatura, a fim de tornar o aprendizado mais atrativo, considerando a utilização de imagens e a mediação pedagógica. A hipótese inicial é de que as tecnologias podem dinamizar as aulas, mas a intervenção do professor é fundamental, mediando esse processo. Para conferir suporte teórico à pesquisa utilizou-se o conceito de mediação pedagógica desenvolvido por Vygotsky. Foram aplicados questionários aos sujeitos envolvidos no problema, cujos resultados apontaram para uma prática muito restrita aos métodos tradicionais, com pouca utilização de recursos midiáticos acarretando em desinteresse por parte dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de história. Ensino de literatura.
Interdisciplinaridade. Mediação pedagógica. Tecnologias da educação.

1. Introdução

Tanto a disciplina de história, quanto a de literatura têm enfrentado dificuldades no âmbito escolar, apresentando-se como disciplinas de difícil compreensão, por sua natureza abstrata e distante na percepção dos alunos.

Optou-se por tratar de um estudo interdisciplinar entre história e literatura, tendo em vista a necessidade de se abordar, em ambas as disci-

plinas, a habilidade de leituras críticas diante da realidade, uma vez que estas duas áreas do conhecimento articulam temáticas recorrentes ao cotidiano social: aspectos políticos, socioeconômicos, artísticos, os quais influenciam no modo de se abordar a história e de se desenvolver o fazer estético na literatura. É necessário um olhar interdisciplinar mediante as contribuições que a interação entre estas disciplinas pode proporcionar para o ensino. Tal inter-relação precisa ser mais explorada em sala de aula.

Este trabalho volta-se a discutir a relevância da renovação das metodologias tradicionais para o ensino de história e de literatura, em especial, às práticas de leitura, que, neste estudo, visam explorar a potencialidade da leitura de imagens. Mais uma vez em relação à interdisciplinaridade do trabalho com leituras via imagens, vale destacar sua capacidade de associar conhecimentos muitas das vezes apresentados em segmentação, isolados. Diante disso, urge intervir promovendo uma análise integral do saber, na medida em que várias percepções são ativadas e interrelacionadas. Kleiman & Moraes apud Martins (2006, p. 87) ratificam essa afirmação ao considerarem a leitura como uma atividade interdisciplinar “devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, favorecendo a articulação de diversos saberes”.

Assim, na dinâmica educacional contemporânea, um momento marcado por transformações sociais em virtude do uso de novas tecnologias de informação e comunicação, torna-se necessário explorar também o texto não-verbal, em específico, as imagens, como forma de atualização diante de mudanças que têm refletido no espaço educacional, exigindo reformulações nos métodos de ensino.

Por outro lado, apesar da prática ser marcada pela hegemonia do texto escrito, as imagens estão presentes no ensino de história e de literatura, seja através dos livros didáticos, fotografias, seja até mesmo recurso audiovisuais. Ensinar história e literatura, através do texto linear, a sujeitos que estão inseridos em uma cultura digital, tem colocado aos professores, mediadores do processo, um desafio: como ensinar história e literatura com olhar interdisciplinar em um contexto marcado pelo crescimento das novas tecnologias de informação e comunicação, tornando a aprendizagem significativa para o aluno? Bastaria a utilização de alguma tecnologia para garantir a aprendizagem?

Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem só ocorre de fato

quando é mediada pelo professor. O aluno aprende mesmo antes de estar inserido em um contexto escolar e sua vivência, fruto de experiências sociais e culturais, deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. José Manuel Moran (2000) também considera importante o uso das tecnologias aplicadas a um contexto educacional, porém caberá ao professor mediar o processo, selecionando as informações e conduzindo as atividades.

Circe Bittencourt (2005) propõe uma reflexão acerca das consequências da utilização de recursos tecnológicos, partindo do pressuposto de que toda informação é moldada pelo veículo que a disponibiliza e, portanto, carregada de ideologias. Também essa autora defende o papel mediador do professor, analisando tais recursos criticamente junto aos seus alunos, contribuindo assim para um aprendizado mais efetivo.

Buscou-se, em um primeiro momento, uma breve reconstrução histórica do ensino da história e da literatura e os papéis que as disciplinas desempenharam desde sua constituição. Destaca-se, também, a necessidade de que o aluno identifique como as disciplinas estão em sintonia, isto é, a interdisciplinaridade entre estes campos do saber.

Um segundo momento trouxe uma análise sobre teoria da aprendizagem de Vygotsky procurando principalmente discutir o conceito de mediação pedagógica e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, foi apresentada algumas considerações sobre as novas tecnologias da informação e comunicação, o uso de imagens no ensino de história relacionando-os ao processo de mediação pedagógica desenvolvido por Vygotsky.

2. O ensino de história: novos caminhos

No período colonial, a educação esteve delegada à Igreja e além de muito restrita, ou seja, voltada para a instrução de uma elite dominante, era diretamente vinculada às ideias religiosas. A história ensinada constituía-se em uma disciplina encarregada de ajudar na catequese e na formação de uma moral católica. O século XIX assistiu ao surgimento da História como ciência, favorecendo sua regulamentação como disciplina escolar. Nesse contexto surgem os primeiros manuais escolares, como o produzido por Joaquim Manuel de Macedo, professor do colégio Pedro II. (FONSECA, 2003)

Em 1840, foi criado no Brasil o Instituto Histórico e Geográfico

Brasileiro (IHGB) e a ele foi atribuída a tarefa de escrever uma “história oficial” que assumia a partir daquele momento um caráter civilizacional, além de, em nome do imperador, difundir uma cultura nacional em um momento político instável, marcado por movimentos separatistas em diversas regiões do Brasil. Estado e Igreja definem os currículos da história ensinada nas escolas brasileiras e, se por um lado ensinava uma história religiosa, por outro, buscava-se a formação de súditos obedientes ao imperador. (FONSECA, 2003)

Nos primeiros anos da República, incluindo o período Vargas, Fonseca (2003) não destaca grandes mudanças no ensino de história, a não ser por uma preocupação maior com a questão do civismo e pelo declínio da história religiosa. Busca-se, dessa forma, destacar personagens conferindo-lhes um amor e doação à Pátria. Surge nos livros didáticos de história figuras como Tiradentes, considerado mártir na luta pela independência do Brasil.

Com o golpe de 1964, história e geografia vão se fundir em estudos sociais, e a disciplina perde o olhar crítico servindo de “arma ideológica” no desenvolvimento de um patriotismo e subserviência ao Estado. As duas disciplinas só iriam atuar novamente de forma autônoma com a abertura política a partir da década de 70 após movimentos de profissionais das áreas de história e geografia. Em um contexto da redemocratização, cresce a influência do marxismo, orientando mudanças no currículo e em São Paulo, destaque para uma orientação teórica e metodológica norteada pela nova história francesa. A história passou então a ter um papel importante na formação de cidadãos críticos e atuantes em seu meio social. (FONSECA, 2003)

Com relação ao impacto das novas tecnologias no ensino de história, na perspectiva de Bittencourt (2005), as imagens que ilustram os livros didáticos de história têm tido um significativo crescimento desde a segunda metade do século XX. Com o surgimento das novas tecnologias da informação, além das imagens nos livros, tem ocorrido também um aumento da produção de “imagens tecnológicas” como materiais didáticos constituídos de filmes, fotografias, e imagens de CD-ROM e software. Contudo, para que tais imagens não sirvam apenas como ilustração ou como recurso para seduzir o aluno, mas sim para atender a um propósito de facilitar o aprendizado, as imagens tecnológicas devem receber um tratamento metodológico adequado.

Embora se constate uma crescente produção iconográfica à servi-

ço da educação e à serviço particularmente do ensino de história, pesquisas envolvendo a aplicação dessas imagens no campo dos estudos históricos ainda são incipientes. A maior parte das pesquisas em ensino de história tem envolvido investigações cuja problemática corresponde utilização de métodos que integrem a história escolar e as pesquisas historiográficas. (BITTENCOURT, 2005)

A autora Circe Bittencourt (2005) vê a emergência das novas tecnologias da informação como ferramentas importantes no ensino de História, porém com certas ressalvas. Na concepção da autora as propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos, inclui tanto uma articulação entre conteúdo e método, quanto uma articulação entre ensino e as novas tecnologias. As atuais gerações pertencem a uma “cultura das mídias”, convivem com informações repletas de imagens e sons e esse contexto tem exigido mudanças no processo de ensino, contudo tais mudanças correspondem a um paradigma, pois ao mesmo tempo em que facilitam a aprendizagem, por outro leva a alguns problemas, dificultando o processo. (BITTENCOURT, 2003)

Um primeiro problema apontado pela autora quanto os impactos dessa nova cultura produzida pelas tecnologias da informação seria uma possível colocação da linguagem escrita em um plano secundário. Outro problema diz respeito à fragmentação das informações advindas dos mais diversos espaços e que ocorrem de maneira simultânea. Sob esse aspecto, a autora cita exemplos como o atentado de 11 de setembro às Torres Gêmeas, destacando a necessidade de se avaliar não somente o conteúdo histórico e político, mas também como as imagens e informações são produzidas pelos diversos meios de comunicação. As tecnologias podem ser entendidas como instrumentos facilitadores na aprendizagem, mas não concebidas como um produto pronto a ser consumido sem qualquer análise crítica de seu conteúdo. (BITTENCOURT, 2003)

Por fim, a autora ainda coloca a questão das desigualdades presentes na realidade das escolas brasileiras, sobretudo as escolas públicas de periferia, como outro problema decorrente do uso das tecnologias nas escolas. Segundo Bittencourt (2005), o acesso às tecnologias pode representar barreiras, tornando-as mais um elemento de exclusão social e cultural. Todos esses problemas mencionados pela autora não representam uma visão negativa quanto ao uso das tecnologias no ensino, pelo contrário, há até um reconhecimento da necessidade das escolas em incorporar tais mudanças, porém avaliando essas questões decorrentes que se colocam como desafios educacionais.

3. *Novas tendências para o ensino de literatura na escola*

O histórico relativo aos percursos do ensino de literatura no Brasil demonstra a valorização de uma abordagem tecnicista e alicerçada na historiografia, o que podia ser claramente identificado nas práticas realizadas nos anos 1970. Na atualidade, embora os documentos norteadores do ensino, sobretudo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), predigam modificações relevantes na dinâmica presenciada anteriormente, ainda são necessárias intervenções mais profundas. Cereja (2004) atenta para a necessidade de revisão de muitas dessas orientações, uma vez que tais aportes não abordam eficazmente a centralidade do aluno enquanto leitor perspicaz, que lê e interpreta o texto, que traça relações a partir da associação entre a estilística textual e o conteúdo.

Rujo (2005) alerta, através de análises dos resultados obtidos pelos principais sistemas de avaliação da educação básica, sobre a dificuldade apresentada pelos alunos em resolver questões que lhes exijam capacidade interpretativa crítica e habilidade em propor alternativas de intervenção diante de problemáticas. A autora credita essas baixas performances ao ensino tecnicista, isto é, de valorização da memorização de regras, de normas e de padrões linguísticos, pois os dados constatarem que:

Em 2001, os alunos conseguem médias maiores em “competências” ligadas ao domínio das normas e formas da língua escrita padrão e obtêm médias abaixo da nota de corte (50), nas “competências” II (46,96) e V (46,75), sendo a primeira referente ao desenvolvimento temático dos textos – e, portanto, à capacidade de se apropriar e de reproduzir os discursos anteriormente lidos – e ao domínio do tipo do texto (dissertação argumentativa no domínio didático-científico) (competência II) e a segunda concernente à capacidade de apresentar soluções alternativas para problemas controversos, isto é, à mais complexa das capacidades argumentativas: a negociação (competência V)”. (ROJO, 2009, p. 33)

Ensino, pesquisa e criação artística. São estas as capacidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aponta como competências do ensino de literatura a serem motivadas nos alunos. Todavia, de acordo com pesquisas de Amorim (2013), na prática cotidiana verificam-se resquícios do tradicionalismo, visto que

[...] a abordagem literária perseguida por muitos professores – e incentivada por documentos oficiais, [...] – tem permitido a passividade do aluno, que, em vez de agir criticamente no mundo que o cerca pela leitura, é construído como um *receptor* de informações sobre determinada obra, isto é, de informações e *interpretações* acerca do literário cristalizadas a partir de uma determinada visão de mundo e transmitidas pelo professor (e pelos livros didáticos).

As novas tendências para o ensino de literatura precisam pautar-se na investigação, por parte do aluno, das múltiplas leituras que se faz a partir de um mesmo texto, ao que Calvino (2000) enfatiza, salientando que “um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si”. É importantíssimo para o despertar da criticidade do aluno, tão ratificada pelos PCNEM, que tais interdiscursos e intertextos provocados por umas leituras sejam foco da ação docente.

Nesse sentido, a literatura possui a capacidade de humanizar o homem, tornando-o mais sensível às leituras de mundo, como enfatizado por Antonio Candido apud Pinheiro (2006, p. 115-116):

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Neste contexto em que urge criação de estratégias mais focadas no protagonismo discente, faz-se importante também aproveitar e transpor para o ensino de literatura algo presente no cotidiano dos alunos: a tecnologia. Principalmente devido ao fato de boa parte público discente de ensino médio da contemporaneidade situar-se na condição de nativo digital, que, segundo Prensky (2001, p. 23) são aqueles que nasceram em uma realidade de intensa difusão e aprimoramento das mídias digitais. O professor diante desta situação precisa aprimorar-se, já que:

As tecnologias vêm requerer uma postura diferente em face da literatura. O ensino de literatura, como qualquer outra forma de ensino-aprendizagem, precisa estar atrelado ao contexto das novas ferramentas tecnológicas. No contexto atual, [...] a literatura busca caminhos para se adaptar a era dos recursos eletrônicos e da hipermídia, para não perder espaço diante de outras formas atrativas de comunicação. (MARTINS, 2006, p. 97)

Os PCNEM fortalecem, também, em suas orientações, a necessidade de se aproveitar, na escola, recursos tão onipresentes na vivência diária do alunado, versando que “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (PCNEM, 1999, p. 24)

Sendo assim, este trabalho buscou através de um olhar interdisci-

plinar sugerir a necessidade de se aproveitar o aparato tecnológico como forma de mediar a interação entre professor e aluno na sala de aula durante o ensino de disciplinas, como história e literatura, geralmente associadas ao uso exclusivo de livros didáticos e textos verbais.

4. A interdisciplinaridade como proposta de ensino

Thiesen (2008) destaca a interdisciplinaridade como fenômeno importante na articulação do processo de ensino e aprendizagem. Por seus métodos de ensino, o autor considera que a interdisciplinaridade surge então como fenômeno transformador na qualidade da Educação integrando saberes antes completamente compartimentados.

O conceito de interdisciplinaridade emerge a partir da segunda metade do século XX em um contexto de crítica ao modelo disciplinar e mecanicista da ciência moderna, buscando uma proposta alternativa para a produção do conhecimento baseada na integração dos diversos campos de saberes. O objetivo então era o de superar a fragmentação, sobretudo nas ciências humanas e na educação, sob a influência das tendências positivistas. (GADOTTI, 2004)

A interdisciplinaridade tem sido alvo de discussões não só no campo da epistemologia, mas também no campo educacional, envolvendo o estudo de questões do currículo, ensino e aprendizagem, como destaca Thiesen (2008). Para o autor a escola representa um lugar legítimo para a aprendizagem sistematizada, produção e reconstrução do conhecimento e deve buscar acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, inclusive a tendência de um mundo mais interconectado e interdisciplinarizado.

O enfoque interdisciplinar no campo educacional aproxima o sujeito da sua realidade mais ampla contribuindo para um aprendizado com maior sentido, fundamentado na compreensão de complexas redes conceituais e permitindo assim uma formação mais consciente e responsável. (THIESEN, 2008)

Entretanto, o autor destaca que apesar de todo o debate e demanda pela proposta interdisciplinar na escola, sua presença ainda é incipiente. Alguns desafios precisam ser superados não apenas em nível de currículo, mas na própria formação do professor que ainda se encontra em uma estrutura fragmentária. Introduzir um ensino interdisciplinar na escola implica simultaneamente em um novo tipo de formação docente e uma

nova prática pedagógica. (THIESEN, 2008)

A interdisciplinaridade tem se apresentado como um importante movimento não somente para a ciência, mas também na articulação entre ensinar e aprender auxiliando educadores na ressignificação de saberes tornando-lhes mais próximos à realidade dos alunos. A busca por uma articulação entre o ensino de história e o de literatura permitiria ampliar o olhar do educando contribuindo para uma aprendizagem mais crítica e significativa.

5. A mediação pedagógica em Lev S. Vygotsky

Ao abordarmos o tema aprendizagem nos remetemos a um processo que tem duração não estipulada e que ocorre juntamente com o desenvolvimento biológico, cultural e social do indivíduo. Desde que nascemos começamos a aprender, surgimos em um mundo falante, compreendemos que desde muito cedo estamos inseridos em um meio social, no qual adquirimos e desenvolvemos nossa língua materna.

A teoria histórico-sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem de Lev Semenovich Vygotsky (2007), considera que o desenvolvimento humano ocorre em um ambiente essencialmente cultural, onde o indivíduo tem papel ativo em seu processo histórico. Entende-se que o ser humano é o resultado das resoluções da sua estrutura biológica, mas principalmente de sua formação histórica. A relação entre indivíduo e meio sociocultural é dialética, ou seja, quando o homem modifica o ambiente através do próprio comportamento e essa mesma modificação irá influenciar em seu comportamento futuro, trazendo a ideia de que o processo de desenvolvimento e aprendizagem além de dialético mostra-se em pleno curso de mudanças. (VYGOTSKY, 2007)

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre de fora para dentro, determinada pela cultura. Ao se desenvolver, o indivíduo passa por um processo que tem o pensamento e a linguagem atrelados. O primeiro uso da linguagem é a fala socializada. A criança fala para o outro, com o outro apenas com a função socializadora. É na interação dela com o outro que a língua aparece primeiro. A relação entre pensamento e linguagem é muito forte e essencial para mostrar como se dá o funcionamento psicológico do homem. Porém essa relação não nasce com o sujeito, ela surge ao longo do desenvolvimento tanto na filogênese quanto na ontogênese.

A teoria vygotskyana nos fala ainda da internalização e utilização

dos signos, também chamados de símbolos os quais estão inseridos na mediação simbólica. Os signos são utilizados como instrumentos de auxílio nesta mediação, já que a relação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura”. (VYGOTSKY, 2007, p 34)

Vygotsky (2005) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é o elemento entre o sujeito e objeto de seu trabalho, e ampliam as possibilidades de transformação da natureza, por exemplo, uma faca para descascar uma laranja. Os signos são elementos que perpassam o campo psicológico do indivíduo. O autor acredita que os instrumentos diferem dos signos porque são elementos externos ao indivíduo. Os signos estão voltados para o controle das ações psicológicas. São formas posteriores de mediação que fazem uma mediação semiótica, simbólica. Ocorrendo então uma interposição entre o sujeito e o objeto. A mediação, por meio de instrumentos ou signos, é, portanto, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais.

Além dos instrumentos e dos signos, outro elemento que colabora para a ocorrência da mediação está na zona de desenvolvimento proximal, conceito muito trabalhado em sua teoria da aprendizagem em que ao apresentar trabalhos para crianças em processo de desenvolvimento e aprendizagem, atividades em que a criança consegue resolver sozinha, independentemente da ação de um adulto, são consideradas como nível de desenvolvimento real. No nível de desenvolvimento proximal a criança desenvolve tarefas com auxílio de um mediador, seja professor ou os pais. Esses estudos conduzidos por Vygotsky mostram que quando a criança realiza pela primeira vez uma atividade com auxílio (mediação) de um adulto, alcançam melhores resultados do que se realizasse a atividade sozinha, alcançando o objetivo final que é a aprendizagem. (VYGOTSKY, 2005)

A teoria, as quais Vygotsky e seus colaboradores pensaram norteia a ideia de uma educação inclusiva, essencialmente mediada. Na relação professor e aluno essa mediação é entendida como instrumento interlocutor da aprendizagem. Os diálogos, trocas e a postura ativa do aluno frente ao processo que ocorreu a mediação inferem na concepção de Vygotsky.

6. As novas tecnologias no ensino

Desde os primeiros registros humanos considera-se que as tecnologias foram desenvolvidas pelos homens frente a necessidades de superar tarefas ou situações difíceis. Assim ocorreu com o a descoberta do fogo, do ferro, da própria escrita entre tantos outros. Muitos objetos ou utensílios foram, ao longo da história sendo aprimorados ou até mesmo, em parte substituídos por outros mais eficientes, como a carroça e o carro, o telégrafo e o telefone. As tecnologias se sucedem, não necessariamente substituindo umas às outras, mas, por vezes coexistindo. (SOUZA, 2003)

Segundo Souza (2003), as novas tecnologias no campo da comunicação têm provocado mudanças no cotidiano das pessoas, sobretudo nas relações dos indivíduos na sociedade e na forma de aquisição de informações. A internet constitui a maior rede de computadores do mundo interligados entre si. Por meio dessa rede podemos ter acesso a pessoas e informações em tempo real. As possibilidades de uso da internet são variadas. Através de observações em um laboratório de informática educacional, o autor observou o interesse e entusiasmo dos alunos ao utilizar os computadores, embora os recursos utilizados não permitissem grandes oportunidades de interatividade, o que para Souza (2003) representou uma limitação, o simples uso dessas tecnologias provocaram motivação na maioria dos alunos.

Os professores reconhecem a importância de utilizar as potencialidades da internet, incorporando-as ao meio educacional, uma vez que a cultura da imagem é uma característica das novas gerações e deve, portanto, ser mais explorada nas escolas. Se por um lado, apesar desse reconhecimento, as tecnologias da comunicação e informação, quando inseridas como ferramentas educacionais, não são usadas adequadamente; por outro, mesmo com as mudanças na sociedade em virtude das tecnologias da informação e comunicação, os ambientes educacionais ainda são resistentes a elas. Como bem menciona o autor, muitas crianças resistem à escola, não pelo fato da escola em si, mas pelos métodos de ensino, os quais são considerados arcaicos diante das necessidades de indivíduos submersos a esse novo mundo de possibilidades que é a internet. (SOUZA, 2003)

Analisar criticamente as informações veiculadas pelos recursos tecnológicos é a concepção de Moran (2000) para a utilização das novas tecnologias através de uma mediação pedagógica. Lembrando que se en-

tende por mediação pedagógica a papel do professor no processo de ensino mediando conhecimentos e facilitando a aprendizagem. O professor como orientador/mediador deve conduzir sua prática selecionando as informações, levando os alunos a compreendê-las. Opera de maneira a motivar, incentivar e estimular, organizando os grupos, atividades e ajudando a desenvolver formas de expressão, trocas de linguagens, conteúdos e tecnologias.

As novas tecnologias desenvolvem formas sofisticadas de comunicação e opera imediatamente com o sensível, o concreto, a imagem em movimento. A internet atrai os alunos pela novidade e possibilidades inesgotáveis de pesquisa. Ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental e adaptação a ritmos diferentes. Porém, a tecnologia por si só, sem a mediação do professor não poderá dar conta da aprendizagem. Ela é apenas instrumento para favorecer a aprendizagem, se for usada adequadamente. O professor fica como mediador entre o objeto a ser conhecido e o aluno e este assume papel ativo e participante. Assim a tecnologia é ferramenta, devendo o professor introduzi-la da melhor maneira à sua prática de ensino, dentro de sua metodologia de trabalho. (MORAN, 2000)

7. Metodologia

Quanto ao problema, a pesquisa é do tipo qualitativa, uma vez que não privilegiou o uso de métodos e técnicas estatísticas. Os dados foram analisados indutivamente, assim como o processo e seu significado foram os focos principais da abordagem do problema. Quanto aos objetivos, é do tipo exploratória, pois objetivou uma maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou à construção de hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico. Quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado e também de levantamento, pois envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. (Cf. GIL, 1999, *apud* KAUARK, MANHÃES & MEDEIROS, 2010)

O universo da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual do município de Campos dos Goytacazes com alunos do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. A amostra foi não – probabilística, ou seja, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram selecionados aleatoriamente totalizando 100 participantes. O instrumento utilizado para esse estudo foi um questionário semiestruturado distribuído aos alunos, sem identificação de seus

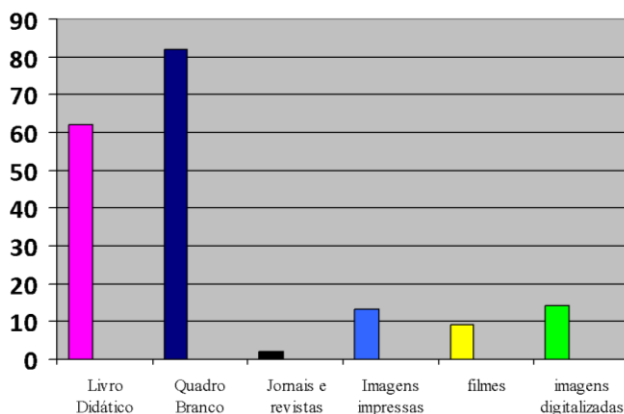
nomes ou turmas.

Os questionários contaram com 15 perguntas, sendo 11 delas conduzindo a respostas objetivas, onde o entrevistado dispunha de respostas como “sim”, “não” e “talvez”.

7.1. Resultados da pesquisa

Foram distribuídos cem questionários aos alunos do 1º ano ao 3º ano do ensino médio. 57 alunos afirmaram gostar das disciplinas, 43 responderam que não gostam de história e literatura.

Quanto à infraestrutura, a escola não dispõe de lousa digital nem rede de acesso à internet a alunos e professores, somente na secretaria. O laboratório de informática está fechado. A biblioteca funciona nos dois turnos.

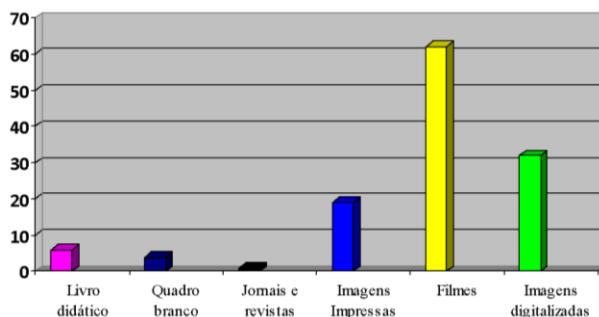


Dos recursos utilizados em sala de aula pelo professor destaca-se o uso do livro didático e o quadro branco, o que reflete uma prática ainda muito enraizada em modelos tradicionais de ensino. Apesar disso, 57% dos alunos afirmaram gostar das disciplinas, no entanto 79% consideram que as aulas poderiam ser mais atrativas.

Alguns autores consideram importante explorar as imagens nas aulas de história e de literatura, com o intuito de promover a aprendizagem desenvolvendo outras linguagens de ensino e ampliando o olhar crítico dos alunos. Com tudo, a mediação pedagógica é imprescindível. Do grupo de alunos cujas aulas também acontecem outros recursos como

filmes, imagens digitalizadas ou impressas 90% afirmaram ter interesse nas aulas. Aqueles que responderam que as aulas ocorrem apenas com livro didático e quadro branco apresentaram um nível de desinteresse elevado e 74% acham que as aulas poderiam ser melhores.

Confrontando o gráfico apresentado anteriormente, o que os alunos apontaram como sendo os melhores recursos, verificou-se que há certa discrepância e que o desinteresse nas aulas ocorre em virtude desse conflito entre o que seria uma aula ideal e o que ocorre de fato.



Observou-se que o recurso de maior interesse pelos alunos – filmes - no gráfico anterior, que expressa o que de fato acontece, aparece com 10 na escala. E o quadro branco e livro didáticos, recursos mais utilizados são os que os alunos menos gostam. Com isso justifica-se boa parte do desinteresse da maioria dos alunos nas aulas de história e literatura. E algumas outras questões surgem diante desse cenário: por que os professores, pelo menos dessa escola, ainda insistem em práticas pedagógicas tão obsoletas? Qual o lugar da mediação pedagógica tão necessária em sala de aula? Nesse caso estudado, ocorre aprendizagem?

8. Conclusão

Os ensinamentos de história e de literatura passaram por mudanças. Acerca do ensino de história, em parte, conduzidas por transformações na ciência história, como a ampliação das fontes históricas, não mais privilegiando o documento escrito, a inserção de novos sujeitos históricos além daqueles privilegiados pela história, ou seja, os grandes personagens da história, e novos temas, não mais restrito à história política. E no que tange ao ensino de literatura tais transformações são impulsionadas pela necessidade de novas abordagens, menos tecnicistas e historiográficas.

cas, alicerçadas na emergência do trato com a criticidade do aluno, levando-o a interagir com diversos discursos e saber agir diante destes.

No entanto, as mudanças no ensino destas disciplinas, além dessas importantes influências, estão inseridas em um contexto de transformações mais amplo, que abrange não só mudanças no sistema de ensino como um todo, como também na sociedade. São aquelas transformações provocadas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação. Tais mudanças têm transposto os muros da escola, e com alunos totalmente ambientados nessa cultura digital fazem-se necessárias algumas remodelações no ensino como um todo.

Aprender história, bem como literatura, pode não ter utilidade alguma na percepção do aluno e a disciplina se distancia ainda mais quando é apresentada de forma totalmente linear por meio de práticas metodológicas tradicionais, sobretudo se for exclusivamente através de textos. Trata-se aqui de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de outras formas de linguagem, como por exemplo, a iconografia.

Os meios digitais buscados como forma de se trabalhar uma metodologia, através das imagens no ensino, serviriam apenas de recursos facilitadores, aos quais os professores, mediadores do processo, estariam encarregados de selecionar e conduzir as informações e atividades. Com isso, conclui-se que a utilização das tecnologias é importante, pois atraiem a atenção dos alunos, que em sua maioria está ambientada com um mundo totalmente digital, porém a mediação pedagógica é imprescindível para que de fato ocorra a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, Marcel Alvaro de. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96 – 24 dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais pa-*

- ra o ensino médio. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 2-11-2015.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Castro Fernanda; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PINHEIRO, HÉLDER. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PRENSKY, M. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 15-09-2015.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino/aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 39, set/dez. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

“AQUARELA” EM SEUS RIZOMAS

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

Ieda Tinoco Boechat (UENF)

iedatboechat@hotmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)

joaneiff@gmail.com

Rodrigo Gindre Vargas (UENF)

Analice de Oliveira Martins (UENF)

RESUMO

O presente artigo apresenta fragmentos da canção *Aquarela*, capazes de se articular em várias situações nas quais identificamos os rizomas como entradas e construímos articulações por meio das quais estabelecemos links com o aporte teórico explorado, passando pelos conceitos e manifestações de atualização do texto e intertextualidade, atendo-nos a dois princípios dos rizomas: conexão e multiplicidade. Empregamos metodologia qualitativa com pesquisa bibliográfica em autores como Roland Barthes, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Pierre Lévy, baseada em pesquisa exploratória, quanto ao objeto – análise da canção *Aquarela*, de Vinícius de Moraes e Toquinho. Concluímos que os rizomas se constituem múltiplas entradas, ricas e amplas janelas do texto com ele próprio e com outros textos, realçando a importância da subjetividade do leitor, que se torna coautor nas suas atualizações, criando e recriando o texto: reinventando-o.

Palavras-chave: Rizomas. Intertextualidade. Atualização. Conexão. Multiplicidade.

1. Introdução

Escolhemos a canção *Aquarela*, de autoria de Vinícius de Moraes e Toquinho, por vislumbrarmos nessa forma discursiva uma riqueza de recursos de que se valem os autores para se expressar e narrar os vários episódios de fazer-e-desfazer, colorir-e-descolorir, criar-e-recriar, que enfim, descolorirá. Nesse movimento de construir figuras que passam a ganhar existência e depois se desfazem, percebemos a natureza efêmera desses objetos, que nos são apresentados e, em seguida, caminham para a finitude, desfazendo-se.

Nessa perspectiva, o problema consiste em verificar como os rizomas se constituem entradas na canção *Aquarela*, janelas que levam a outros caminhos, a outras dimensões. A hipótese que se pretende confirmar é que rizomas são sempre entradas que tornam possível a associação

a outras partes do texto ou até mesmo a outros textos – intertextualidade – em sucessivos nós, que se conectam uns aos outros.

Os rizomas apresentam princípios, que são enunciados por Deleuze e Guattari, dos quais se objetivou analisar, não a todos neste breve artigo, mas dois que demonstram a simplicidade com que os rizomas se ligam e se religam a outras situações, formando novos nós, ligações outras, capazes de originar uma absurda diversidade de situações. Elegemos, pois, dos importantes princípios dos rizomas identificados e abordados por Deleuze e Guattari, a Conexão e a Multiplicidade, associando-os aos fragmentos da canção em que eles se tornam facilmente perceptíveis.

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizamo-nos de metodologia qualitativa, pesquisa exploratória quanto ao objeto, qual seja, a canção “Aquarela”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, combinando-a com pesquisa bibliográfica em autores tais como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Roland Barthes e Pierre Lévy.

2. Rizomas e a canção “Aquarela”

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, encontramos o seguinte conceito para “aquarela”: “processo de pintura sobre papel, em que são utilizadas tintas diluídas em água, e que se caracteriza pelo uso de cores transparentes sobre um fundo branco ou claro”; em seguida, “pintura resultante deste processo”; por fim, encontramos: “panorama, vista caracterizada pela leveza, frescor e delicadeza das tonalidades” (HOUAISS, 2009, p. 168). A última acepção a aplicação que aponta para uma metáfora, o que pode ser inferido a partir dos desenhos – esta é a acepção que nos interessa de forma específica, pois os autores criam objetos a partir dessas pinturas, assopram-lhe vida, colocam-nos em movimento e, não raro, caminham para sua finitude: o desfazimento, sempre voltando ao “numa folha qualquer...” demonstrando que a folha é instrumental, e que pode ser substituída por qualquer outra. Indica ainda – quem sabe? – a casualidade, a eventualidade da “existência” desse ou daquele objeto, que logo se desfaz. Uma relação de existência fugaz, que ora se territorializa, ora passa por um processo de desterritorialização, de fuga, conforme exposição de Deleuze e Guattari (1995, p. 11).

O rizoma se comunica com o mundo, liga aquele texto territorializado e estratificado a outro desterritorializado e sem hierarquia a outras

realidades, que por sua vez, ligam-se novamente a outras, sendo possível ao leitor viajar por entre essas diferentes realidades e retornar – ou não – àquela originária, porque pode ser que se disperse e veja naquele novo horizonte um motivo para nele mergulhar: um mundo novo, diferente, mais fascinante do que o primeiro, que não convida ao retorno, mas a explorar o novo.

Deleuze e Guattari (1995, p. 12) comentam que “a literatura é um agenciamento”, ou seja, ela aponta novos rumos, novos caminhos, ela abre novas oportunidades a partir das quais o leitor passa a ter contato com um outro, um novo universo. Assim se constroem os rizomas. Conectando-se em novos nós, a um novo texto, a um novo discurso, a uma outra imagem ou mesmo uma outra cor...

Então, percebe-se que o autor já não possui mais controle sobre o texto que antes lhe era atribuído. Aliás, quem é o autor? Aquele que escreve o texto. Bem, que relação tem ele com o leitor? O autor é “dono” do texto? Ou das ideias nele expostas? Que relação tem o autor com o próprio texto? E que relação tem o leitor com o texto escrito por outrem?

Roland Barthes nos traz a seguinte análise a respeito da progressão por que tem passado o papel do autor em relação à “sua obra” ou, melhor dizendo, em relação ao texto que um dia ele produziu:

O tempo, primeiro, já não é o mesmo. O Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro: o livro e o autor colocam-se por si mesmos numa mesma linha, distribuída como um antes e um depois: considera-se que o Autor nutre o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para a sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com o filho. Bem ao contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente aqui e agora. (BARTHES, 2004, p. 68)

O que Barthes está propondo é que, no momento presente, a participação do leitor é fundamental; trabalhamos mais com a ideia de enunciação, deixando as conclusões em aberto, para que nós leitores possamos atualizá-la aqui e agora: ressignificando a cada novo leitor e a cada releitura (pelo mesmo leitor).

A música representa uma viagem de ficção: a partir de um pingo de tinta que cai no papel azul, eles (autores) imaginam uma linda gaiivota a voar no céu... que não para aí.

O leitor também faz esse movimento, participa dessa viagem, e

nesse rizoma, pode ver outros pássaros, em outras dimensões, de outras cores, em outras formas, ainda que virtuais. Pois,

O virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação resolverá na leitura (LÉVY, 1996, p. 40).

Então percebemos o leitor, interlocutor, destinatário, como coautor, em diversas atualizações. Observamos que Lévy articula o ato da leitura à participação ativa e efetiva do leitor, ao fazer contato íntimo com o texto, desvirginando-o, explorando-o, desmitificando-o, “desbravando-o”:

Tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade, ou de uma platitudo inicial, esse ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos. (LÉVY, 1996, p. 36).

Exatamente essa apreensão por um novo sujeito, ressignificando o texto através desse contato e da subjetividade por meio da qual o leitor se faz coautor, é que ocorre a atualização. Trata-se de uma nova conexão, uma nova interpretação e ainda uma nova costura – diferente daquelas traçadas e imaginadas pelo “autor” (aquele que primeiro imaginou e escreveu). Como essa atualização se dá a cada nova linha do texto, a todo momento, sucessivamente, Pierre Lévy a ela se refere como uma “cascata de atualizações”: “Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações” (LÉVY, 1996, p. 35).

Além disso, a própria gaivota vai voando, contornando norte e sul, Havaí, Pequim ou Istambul, passando de uma América à outra quase que imediatamente, num constante movimento de desterritorializar e territorializar, deflagrando a existência de geografias semânticas identificadas por Lévy, que faz do leitor sujeito ativo desta viagem:

Carteiros do texto, viajamos de uma margem à outra do espaço do sentido valendo-nos de um sistema de endereçamento e de indicações que o autor, o editor e o tipógrafo balizaram. Mas podemos desobedecer às instruções, tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas (LÉVY, 1996, p. 36).

Aqui, nós, enquanto leitores, funcionamos como carteiros, nessa metáfora construída por Lévy. Entretanto, carteiros que viajamos, que seguimos em frente, sem, contudo, termos o dever de obedecer às prescrições para a entrega a nós, destinatários: podemos construir novos caminhos, atravessar ou não, escolher, sentir, interpretar, criar e recriar: inventar! Tirar nossas próprias conclusões e nos tornarmos sujeitos dessa

viagem.

Essa noção é corroborada por Deleuze e Guattari: “O rizoma nele mesmo tem forma muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (GUATTARI; DELEUZE, 1995, p. 15). Quem irá dar essa concreção, somos nós, leitores, sujeitos vivos, dinâmicos e intérpretes da leitura e não simplesmente destinatários estáticos.

O rizoma se apresenta na letra de “Aquarela” por meio de uma versatilidade ímpar, ora aproximando figuras semelhantes, ora provendo soluções para situações como “se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva”. Isso sempre devolvendo ao leitor as possibilidades, como o avião que surge entre as nuvens: colorido, sereno lindo, mas “se a gente quiser, ele vai pousar”. Aqui, “se a gente quiser”, indica uma possibilidade que pode ou não se concretizar... porque importa a vontade do leitor-coautor, ela é quem decide se vai pousa, se voltar ou se voará mais, além; isso enquanto sujeito definidor, modificador, construtor e reconstrutor de uma realidade fática ou virtual.

3. Princípio da conexão

Qualquer ponto do rizoma pode e deve ser conectado a outro (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). A letra em análise apresenta várias espécies de ricas e variadas conexões: imagens (nuvem, desenhos de diferentes formas); cores (amarelo, azul, branco, rosa, grená); sensações (estímulos visuais como piscar); sentimentos (de bem com a vida); ações (navegando, rir, chorar, descolorirá).

Faz ainda conexão temporal (presente e futuro), especialmente quando diz que o menino caminha para o muro – em frente ao qual está o futuro. Refere-se ao futuro como uma astronave que “tentamos pilotar”, mas que não tem tempo, nem piedade, nem hora de chegar. Aqui, refere-se a um futuro (fatos da própria vida e do cotidiano) que tentamos – sem êxito – monitorar, pois nem sempre conseguimos controlar as situações externas que influenciam a nossa vida, fugindo-nos o controle e que nos são impostas de forma implacável, pois “nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá. O fim dela, ninguém sabe ao certo onde vai dar”. Pode ser que aqui os autores se refiram à morte, à existência após a morte, sempre fazendo alusão ao fato inexorável de que, um dia, a aquarela descolorirá.

Mas, existe uma parte desse futuro que é monitorável. Há também na leitura possibilidades a partir das quais podemos inventar, situações nas quais cada interlocutor vai dar sua interpretação, imprimindo à canção sua subjetividade, recriando o texto, reinventando, passando a ser coautor, escrevendo o desfecho, determinando o caminho que lhe aprouver. O importante é que aqui, cada leitor dará o seu próprio final, não estando sujeito a interferências na sua imaginação: motivado por sua própria autodeterminação e criatividade.

Sempre conectando a criação a partir de uma folha qualquer de papel, com a tinta, que se transforma em objetos que ganham vida própria e que podem sofrer alteração no rumo conforme a vontade do leitor, mas que caminham para o fim, para o fato de que irão descolorir, o que parece ser o fim de todas as coisas... uma aquarela que irá desbotar, perder a cor.

Essa aquarela remete a um interessante rizoma, traz à memória uma realidade externa, para além do texto – uma intertextualidade com a outra, a “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, que em 1939, ecoava: “Ah, abre a cortina do passado, tira a Mãe Preta do serrado [...] quero ver a Sa Dona caminhando, pelos salões arrastando o seu vestido rendado”, rememorando um passado de contrastes sociais, raciais, religiosos e culturais de dominação e subjugação.

A intertextualidade liga um texto a outro, traz à memória do leitor – agora coautor pela cascata de atualizações que realiza no texto – um novo texto, seja pelo sentido, seja pela temática comum ou por qualquer outro motivo de ordem pessoal, subjetiva.

Julia Kristeva, explica intertextualidade da seguinte forma: “O discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (os textos), em que se lê, pelo menos um outro discurso (texto)”. (KRISTEVA *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 3)

Mabel Teixeira, citando Fiorin, explica que

a intertextualidade ocorre nas relações dialógicas entre textos, sendo uma materialização, em textos, da relação discursiva. Essa relação entre as diferentes vozes e discursos, é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido, seja para transformá-lo. Dessa forma, o artista confere ao texto construído uma nova roupagem (FIORIN, *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 7).

No caso específico dessa intertextualidade entre as duas Aquarelas, não há uma identidade quanto à reprodução de sentidos, quanto ao

contexto histórico, mas em relação às ideias dos matizes e das cores. Se por um lado, na Aquarela de Toquinho e Vinícius, as cores se individualizam e se misturam dando origem a objetos, figuras, criando um imaginário dinâmico, inteligente e alegre de viagens e movimentos; por outro, na Aquarela de Ary Barroso, destacam-se os matizes de pele, originário da constatação de existência de diferentes raças, passando do branco europeu, ao índio, ao mulato até chegar ao negro: do sofrimento do escravo ao glamour da “Sa Dona”, contando distintas histórias, mas guardando em comum o viés da apologia às cores, aos matizes.

4. Princípio da multiplicidade

As variadas conexões é que originam a multiplicidade, conforme lição de Deleuze e Guattari:

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 16).

Nessa gama de variadas situações que a música nos faz imaginar, nessa aquarela de infinitas cores e objetos, é possível uma viagem por diferentes continentes, por novos caminhos, enfim, podemos estabelecer várias conexões dentro do próprio texto e também para fora dele, incontáveis conexões – uma multiplicidade de fatos!

Devemos ainda salientar que o texto da música em análise apresenta uma série de conexões de territorialização e desterritorialização, aproximando continentes em um simples traço de compasso, atravessando fronteiras geográficas, apresentando a fuga de um lugar para outro ou a aproximação de continentes com a máxima simplicidade e rapidez: “de uma América a outra eu consigo passar num segundo/ Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo” e “viajando Havaí, Pequim ou Istambul”. Aqui, “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, a invisível – mas perceptível – linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 17)

Assim como na letra da Canção Aquarela, “Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação e segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11). Concluem dizendo que o

livro é agenciamento, uma multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12). Assim, evidenciamos uma variedade, um sem-número de hipóteses que não pode ser quantificado, mas que se multiplica em todo momento, numa nova interpretação, a cada atualização.

Podemos inferir do que temos exposto que, até um mesmo leitor, a cada releitura que realiza daquele texto, estará fazendo uma nova leitura, pois fará novas atualizações, novas ligações, traçando outras conexões – novas intertextualidades – estabelecendo uma infinita multiplicidade.

Vamos trazer à leitura e ao leitor (pela riqueza de situações que dessa relação emerge), por analogia, o princípio milenar que Heráclito de Parmênides aplicou às águas de um rio e às pessoas – lançamos aqui nova intertextualidade – para reconhecer que a vida e o mundo são dinâmicos, pois ninguém se lava duas vezes no mesmo rio, porque as águas são outras e porque a pessoa também já não é a mesma: “Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é mesmo, assim como as águas que já serão outras”. (HERÁCLITO)

5. Conclusão

A partir da análise da letra de *Aquarela*, de Vinícius de Moraes e Toquinho, pudemos identificar variadas manifestações do rizoma, fato que possibilitou a compreensão da expressão rizoma como entrada para novas possibilidades ou realidades, para o mundo, ou mesmo janelas que se descortinam para o mundo, criando interfaces com a realidade externa – uma faculdade que permite a nós leitores estabelecermos conexões dentro do próprio texto e também para além, para fora dele.

A riqueza de cores, movimentos e situações que surgem no texto da canção nos permitem “embarcar” e ir por todos aqueles locais, fazendo-nos imaginar, visualizar e participar dessa viagem virtual e imaginária, que se faz concreta pelos detalhes dos objetos que se constroem, cumprem seu papel, vão colorindo a imensidão e ao final, se desfazem, ao se descolorir...

Dentre todos, elegemos comentar os princípios da Conexão e da Multiplicidade, não que exista uma hierarquia entre os princípios do rizoma, mas exatamente porque entendemos que entre esses há uma relação de causa e efeito, pois a multiplicidade surge a partir das várias conexões que fazemos ao ler, interpretar e tentar compreender o texto, tornando-nos coautores: relendo, recriando e reinventando o que escreveu o

autor – que deixa de ser “o dono” daquilo que escreveu, já que a subjetividade do leitor possibilita interpretações outras que tornam o texto novo a cada releitura.

A letra da canção *Aquarela*, objeto dessa breve análise, apresenta, a cada momento um novo rizoma, variadas e sugestivas entradas, que funcionam como janelas para o mundo. Muito rica em metáforas, permite-nos imaginar as diferentes situações que nos são apresentadas, sempre de forma leve e dinâmica, ganhando cores, vida, movimento e autonomia.

Apresenta-nos ainda uma realidade, por um lado, alegre e colorida; entretanto, por outro, efêmera e fadada ao fracasso – que é descolorir –, já que a aquarela é o conjunto de várias cores a emprestar vida ao texto que comunica esse constante movimento e transformação, criação e recriação, e, enfim, desfazimento. Situação essa, de movimento e de sucessivas mudanças do real, do fático e do imaginário, que nos traz à mente nova intertextualidade – a canção *Como uma onda*, de Lulu Santos – enfatizando esse movimento, ao comparar a vida com o ir-e-vir da onda do mar: “a vida vem em ondas como o mar/ num indo e vindo infinito [...] Nada que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo/ tudo muda o tempo todo/ no mundo [...]”. (SANTOS; MOTTA, 1983)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*, vol. I. São Paulo: Editora 34, 1996.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 168.
- LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- MORAES, V.; TOQUINHO. *Aquarela*. Ariola, 1983. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/toquinho/aquarela-original.html>>. Acesso em: 02-03-2015.
- PARMÊNIDES, H. *Frases e pensamentos de Heráclito*. Disponível em: <<http://kdfrases.com/autor/her%C3%A1clito>>. Acesso em: 21-03-2015.
- SANTOS, L.; MOTTA, N. *Como uma onda no mar*. Álbum Ritmo do

momento. Trilha sonora do filme “Garota Dourada”. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/lulu-santos/como-uma-onda-no-mar.html>>. Acesso em: 21-03-2015.

TEIXEIRA, M. O. *Interdiscursividade e intertextualidade*. Pelotas, 2009. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/MabelOliveiraTeixeira/interdiscursividade-e-intertextualidade>>. Acesso em: 20-03-2015.

ANEXO:

AQUARELA

Toquinho e Vinicius

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
É tanto céu e mar num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
E se a gente quiser ele vai pousar

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida

De uma América a outra consigo passar num segundo
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
Que descolorirá
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Que descolorirá
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
Que descolorirá

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM GERATIVA

Fernanda Viana de Sena (UEMS)

ferviana01@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A aquisição da linguagem é o processo pelo qual uma criança adquire e desenvolve a linguagem. A linguagem da criança sempre provocou interesse tanto de leigos quanto de estudiosos. É uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar. Com isso, a alta complexidade do estudo é abordada por diversas ciências, inclusive as ciências cognitivas: linguística, psicolinguística, neurologia, filosofia e a ciência da comunicação. No fim da década de 1950, Noam Chomsky impulsionou um avanço linguístico em contraponto à teoria behaviorista já existente, cujo o maior expoente era o psicólogo Skinner. A teoria behaviorista afirmava que a aprendizagem de uma língua materna era um fator em que a criança era exposta ao meio decorrente de mecanismos comportamentais associados ao estímulo, resposta e reforço, sem mencionar os processos cognitivos pelos quais a linguagem passa na mente. Noam Chomsky com seu moderno estudo da linguagem introduz a teoria que a língua não é fruto do meio e sim fruto da mente humana, um fator biológico, inato. (CHOMSKY, 1986; PINKER, 2002). Idealizou, portanto, a teoria da gramática gerativista que pretende analisar aspectos da mente da criança descrevendo como o ser humano é capaz de adquirir, desenvolver e colocar em uso uma língua materna. Para Pinker (2002), a linguagem é um “instinto”, que pode ser comparada à produção de teia pela aranha, já que ela possui todas as condições fisiológicas e anatômicas possíveis para desenvolver sua arte geométrica, sem ter nenhum conhecimento de geometria plana. Observa-se esse instinto em outros animais e, em relação à aquisição da linguagem, não é diferente, sendo um instinto. A criança já nasce com a capacidade de linguagem e toda estrutura de uma língua. Defende ainda que existe uma faculdade da linguagem composta por princípios e parâmetros (CHOMSKY, 1986) que estabelece a estrutura da língua materna localizada na mente, o que vai muito além da aquisição do léxico específico de uma língua.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Psicolinguística. Gerativismo.

1. Introdução

Desde de que o ser humano surgiu na Terra, foi capaz de conquistar e dominar outros animais e o planeta. Organizou-se em grupos sociais capaz de alterar o curso dos acontecimentos por sua inteligência e razão. O homem tem buscado compreender e descrever os fenômenos naturais existentes a fim de revolucionar a vida em sociedade. Assim ele analisa, avalia e sistematiza a inter-relação que não deixa de ser um tipo de inte-

ligência, conforme os pressupostos de Gardner (2003).

Assim como a necessidade física e fisiológica de qualquer ser humano, a comunicação é essencial para a manutenção da espécie. Mesmo para se alimentar, os homens, em tempos remotos, precisaram se entender e cooperar uns com outros por meio da linguagem. O poder da palavra não é apenas um recurso superficial de uma relação comunicacional, nem apenas uma moeda mercantil, mas, ela transforma conceitos e valores intrínsecos gerados por culturas e ideologias, ela convence o espírito e persuade a alma. Na história da civilização humana, uma palavra escrita ou falada tem poder tão grande que basta utilizá-la para o mundo mudar, para produzir uma guerra, para anunciar boas novas, para proclamar a tão desejada independência. E é a partir dessa complexidade que, ao longo dos anos, estudiosos interessados buscam conhecer, aprimorar ou reafirmar teorias que estudam a linguagem.

Além disso, o estudo da linguagem vem ocupando um lugar especial na área de ensino/aprendizagem de línguas a fim de proporcionar aprimoramentos às técnicas e às metodologias inseridas no universo dos profissionais educacionais que se envolvem de forma direta ou indireta no uso e manifestações dos fenômenos linguísticos, entre o processo de aquisição da linguagem, conforme veremos a seguir.

2. A aquisição da linguagem: um problema linguístico

O século XX é chamado de o século da linguagem. Durante esse período houve um grande número de pesquisas linguísticas que fizeram com que especuladores leigos ou estudiosos avançassem em suas teorias e experiências. Saussure, no início do século, auxiliou no desenvolvimento dos estudos linguísticos, de acordo com sua visão crítica dos problemas da linguagem existentes e organizou as dicotomias para estudar e sistematizar a língua.

A linguagem é híbrida, heterogênea e multidisciplinar. As questões linguísticas interessam a todos, leigos, historiadores, filólogos etc. A alta complexidade do estudo é abordada por diversas ciências, inclusive as ciências cognitivas: linguística, psicolinguística, neurologia, filosofia e a ciência da computação/inteligência artificial.

Tratando-se da linguística, ciência da linguagem, seu objeto principal é a língua em si mesma. Todas as manifestações da linguagem, fenômeno geral da linguagem articulada, constituem o objetivo norteador

da linguística, considerando-se todas as formas de expressão, sejam elas formais ou informais de uma comunidade linguística. Até pouco tempo, gramáticos preocupavam-se apenas com a linguagem literária e marginalizava a linguagem coloquial cotidiana.

Admitindo a linguagem como instrumento de comunicação, a língua como um código social, em que se estabelece a relação comunicacional entre um emissor (aquele que codifica) e o receptor (aquele que decodifica), não há relatos de sociedades que tenham vivido ou que vivam sem interação verbal. Há muitas indicações que o homem é estruturado biologicamente para adquirir e desenvolver a linguagem, conforme veremos adiante. Há duas perspectivas no estudo das línguas, uma utiliza a língua como conhecimento inerente a todos (gerativismo) e a outra utiliza como produto social (estruturalismo).

Segundo Lese (1985), o problema de compreender a aquisição e desenvolvimento da linguagem não é o de descobrir as estruturas superficiais de uma língua, mas sim as estruturas profundas e abstratas que são responsáveis por todas as atividades verbais. A partir dessa dificuldade, surgem a hipótese empirista, em que o sistema linguístico é determinado exclusivamente pela experiência e a hipótese racionalista, em que o sistema linguístico faz parte do equipamento natural inato.

A visão de que o meio e a experiência sejam o único fator relevante no comportamento linguístico humano começa a ser combatida nos estudos da linguagem no início dos anos 1960. Em uma resenha de Noam Chomsky do livro *Comportamento Verbal* de Skinner. Nela, Chomsky posiciona-se contra a visão ambientalista da aquisição da linguagem e começa rejeitando as evidências skinnerianas, provenientes de experimentos laboratoriais com animais, para linguagem humana, específica da espécie.

2.1. Os problemas sobre a aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem é o processo pelo qual uma criança adquire e desenvolve a linguagem. O assunto sempre provocou interesse tanto de leigos quanto de estudiosos, desde a Antiguidade Clássica. O fato é que relatos constantes têm sido registrados ao longo dos séculos e chegaram até nós. Tais relatos dizem respeito às primeiras palavras de uma criança ou a que condições a criança deveria ser exposta para aprender a falar.

Scarpa (2001), lembra que Heródoto narra que, no século VII a.C., o rei Psamético do Egito ordenou que duas crianças fossem confinadas desde o nascimento até a idade de dois anos, sem convívio com outros seres humanos, a fim de se observarem as manifestações linguísticas produzidas em contexto de privação interativa. Ao cabo de dois anos de total isolamento as crianças emitiram uma sequência fônica interpretada como “*bekos*”, palavra frígia para “pão”, língua indo-europeia dos frígios, um povo da Ásia Menor da Idade do Bronze.

Ao saltarmos para o século XIX, alguns linguistas, guiados tanto por interesse paterno quanto profissional, elaboraram diários da fala espontânea de seus filhos. Estes foram chamados de “diaristas”, formam os primeiros estudos mais sistematizados de que se tem notícia na época. No fim da década de 1950, Noam Chomsky impulsionou um avanço linguístico em contraponto à teoria behaviorista já existente, cujo o maior expoente era o psicólogo Skinner. A teoria behaviorista afirmava que a aprendizagem de uma língua materna era um fator em que a criança era exposta ao meio decorrente de mecanismos comportamentais associados ao estímulo, resposta e reforço, sem mencionar os processos cognitivos pelos quais a linguagem passa na mente.

Noam Chomsky com seu moderno estudo da linguagem introduz a teoria que a língua não é fruto do meio e sim fruto da mente humana, um fator biológico, inato. (CHOMSKY, 1986; PINKER, 2002). Organizou a teoria da gramática gerativista que pretende analisar aspectos da mente da criança descrevendo como o ser humano é capaz de adquirir, desenvolver e colocar em uso uma língua materna.

Para Pinker (2002), a linguagem é um “instinto”, que pode ser comparada à produção de teia pela aranha, já que ela possui todas as condições fisiológicas e anatômicas possíveis para desenvolver sua arte geométrica, sem ter nenhum conhecimento de geometria plana. Observa-se esse instinto em outros animais e, em relação à aquisição da linguagem, não é diferente, sendo um instinto.

A criança já nasce com a capacidade de linguagem e toda estrutura de uma língua. Defende ainda que existe uma faculdade da linguagem composta por princípios e parâmetros (CHOMSKY, 1986) que estabelece a estrutura da língua materna localizada na mente, o que vai muito além da aquisição do léxico específico de uma língua.

A elevada complexidade do fenômeno de aquisição da linguagem da criança fez com que correntes e propostas fossem difundidas com ob-

jetivos diferentes, sobretudo um estudo mais sistematizado no campo da psicologia e da linguística. Segue-se assim, vertentes que trazem discussões quanto às evidências e os meios utilizados para comprovar diferentes modelos teórico-metodológicos.

Na psicologia, os estudos sobre a linguagem focalizam a análise e a interpretação dos dados linguísticos da criança enquanto comportamentos linguísticos. Na linguística, o interesse principal é a língua em si mesma, ou seja, todas as manifestações linguísticas. Dois interesses distintos, mas que outrora se unem. A psicolinguística surge a fim de abordar os comportamentos da linguagem no âmbito do funcionamento psicológico da criança e busca na linguística recursos teóricos e metodológicos.

No próximo item, vamos discorrer sobre a essência das abordagens sobre a aquisição da linguagem.

3. As abordagens sobre a aquisição da linguagem

Abaixo apresentaremos as origens do estruturalismo e do gerativismo, assim como suas principais contribuições para o estudo da aquisição da linguagem.

2.1. Estruturalismo

Na Europa, o estruturalismo desenvolveu-se na Escola Linguística de Praga. A corrente estruturalista foi marcada pela publicação do *Curso de Linguística Geral* (1916), obra póstuma do linguista suíço Ferdinand Saussure. Traz discussões do linguista por meio de anotações de seus alunos. A partir desta obra, a linguística se elevou ao lugar de ciência e o estruturalismo desenvolveu suas bases. Além disso, discute-se distinção entre língua e fala, forma e conteúdo, noções de pertinência e noções de signo, significante e significado.

O estruturalismo norte-americano desenvolveu-se entre as décadas de 1920 a 1950, o linguista americano Leonardo Bloomfield marcou a linguística estrutural de seu país após a publicação da revista *Language* (LEPSCHY, 1975). O linguista é conhecido pela sua visão material, mecanicista e comportamentalista do fenômeno da linguagem, fundamentada na teoria de estímulo – resposta. Concepção relacionada com o behaviorismo de Skinner.

Outro nome dado ao estruturalismo, quando se refere ao processo de aquisição da linguagem, é “behaviorismo”, que significa “comportamento”, em inglês.

Segundo Finger (2007), o behaviorismo é uma abordagem psicológica de estudo do comportamento animal – humano ou não humano – surgida nos meios acadêmicos do Estados Unidos no início do século XX, que dominou parte da psicologia norte-americana entre os anos de 1920 e 1960. John B. Watson (1878 – 1958) é considerado o principal fundador da escola behaviorista, suas ideias foram consideradas um behaviorismo metodológico enquanto surgia uma abordagem mais radical do behaviorismo, cujo maior expoente foi o psicólogo Burrhus Frederic Skinner.

Fiel às ideias comportamentalistas de Watson, Skinner lançou a obra *Verbal Behavior* ao estudo do comportamento verbal. Nesta concepção, a linguagem é limitada a um conjunto de respostas associadas a situações de condicionamento. Esse método explica que a linguagem é a soma de hábitos verbais de uma criança condicionada ao meio, tendo o adulto como seu paradigma linguístico. (SOARES, 2009)

Segundo a abordagem estruturalista (behaviorista), a criança aprende a linguagem por imitação e reforço, a aprendizagem é entendida como um treinamento e a aquisição da linguagem é um processo gradual de estocagem de reforços. A teoria pressupõe que a criança é uma “tábula rasa”, ou seja, ela não carrega consigo nenhum conhecimento e o que ela aprende é adquirido através de experiências com o meio, num processo de integração com outros. Skinner diz que qualquer manifestação por parte do adulto (aplausos, alimentos, dinheiro) que incentive a criança torna o reforço positivo. Da mesma forma, há o reforço negativo (castigo, ofensas e agressões físicas).

Scarpa (2001) aponta que a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, na concepção de Piaget (1979), através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência e não como resultado do desencadear de um módulo (um órgão) específico para a linguagem. Por isso, é dito que a visão de Piaget sobre linguagem é não modularista.

3.1. O gerativismo

A partir dos anos 1950, surge a teoria gerativista diante da inquie-

tação intelectual do linguista Noam Chomsky e inspirado pelo racionalismo, contrapõe-se à visão ambientalista sobre aquisição da linguagem. Inicialmente, Chomsky, por meio de sua obra *Syntactic Structures* (1957), determina a distinção de duas produções linguísticas, aquelas que são possíveis linguisticamente e as que não são, em outras palavras, sentenças gramaticais e sentenças agramaticais. A teoria procura dar conta do aspecto “criativo” da linguagem baseada no desencadeamento de um dispositivo inato, inscrito na mente. Para evidenciar isso e desconstruir a ideia de que linguagem é fruto do meio, Chomsky utiliza o *Problema de Platão*: como é possível a criança saber tanto a respeito de sua língua materna se ela teve tão poucos estímulos e grande parte destes estímulos podem ser considerados falhos ou corrompidos? Tal questionamento realça a ideia do inatismo, partindo do pressuposto de que o ser humano dispõe de uma capacidade inata para a linguagem.

Assim surge a gramática gerativa de Noam Chomsky. Gerativa (gerar – criar frases) porque permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de sequências (ORLANDI, 1986). A linguagem é entendida como sintaxe, um conjunto de regras que a criança vai gerar, independentemente de toda regra exterior. Chomsky (1957), a criança é equipada geneticamente de um “dispositivo de aquisição da linguagem” (*language acquisition device*) que lhe dá acesso às categorias gramaticais e às estruturas gramaticais de base, ou seja, a criança recebe o *input* da linguagem do adulto, analisa-o e escolhe a regra fazendo apagamentos, inversões, substituições, acréscimos, negações e afirmações de acordo com sua intenção e necessidade.

Chomsky apresenta em *Aspects of the theory of syntactic* (1965) a *Teoria Standard*. Nessa obra, Chomsky diz que a gramática mental gera um marcador sintagmático inicial, a estrutura profunda (estrutura – D) que a partir de operações do indivíduo, transforma e converte a estrutura – D em estrutura superficial (estrutura – S). Toda essa transformação é realizada por meio dos componentes interpretativos: o sistema articulatório-perceptual (SAP) e o sistema conceptual-intencional (SCI) que operam sobre os componentes sintáticos. Em outras palavras, o módulo mental da criança marca um sintagma, utilizando os componentes interpretativos para uma sequência que ainda está mente, opera os valores sintáticos pertencentes a sua gramática mental.

Quando o indivíduo nasce, ele tem o estágio inicial da faculdade da linguagem, ou seja, uma gramática internalizada comum a todos. De acordo com o seu crescimento, a faculdade da linguagem se desenvolve

como qualquer outro sistema do seu corpo e passará por outras fases até chegar a um estágio mais profundo e rígido da linguagem. De acordo com a maturação do sistema nervoso central da criança, o sistema de regras pré-estabelecido na primeira infância vai se modificando. (BRONCKART, 1977)

Kenedy (2009) salienta que nem mesmo o mais potente e completo computador moderno é capaz de reproduzir os aspectos mais elementares do comportamento linguístico de uma criança de menos de 3 anos de idade, como criar ou compreender uma frase completamente nova.

Num segundo momento da teoria chomskyana, a linguagem está ligada a mecanismos inatos da espécie humana e comum a todos, daí a ideia de gramática universal, baseada em princípios universais pertencentes a faculdade da linguagem e de parâmetros, por meio do contato com a língua materna. Alguns dos parâmetros que têm sido postos em questão são: se a língua opta por sujeito nulo ou objeto preenchido, pela colocação dos clíticos, pelo tipo de flexão ou estrutura temática do verbo, além de outros. (SCARPA, 2001).

A gramática universal é, portanto, “a soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie” (RAPOSO, 1992, p. 46). O autor ainda considera que a criança ambientada verbalmente é levada a ativação dos mecanismos de aquisição, porém esta inserção no ambiente não determina as propriedades de seu sistema gramatical.

Para colaborar com a teoria de Chomsky, Pinker (1997), em uma entrevista publicada pela *Folha de S. Paulo*, diz que a linguagem é inata e instintiva como o sexo e a fome, isto é, a necessidade leva a criança a desenvolver e criar regras mentais para satisfazer suas prioridades. Quando ele fala de regras da linguagem, não são aquelas convencionadas, mas uma espécie de programa para a linguagem, colocado no cérebro, a gramática universal l que, segundo Pinker, é uma estrutura subjacente que todas línguas possuem em comum. Para Pinker (2002), a linguagem é um “instinto”, que pode ser comparada à produção de teia pela aranha, conforme dito anteriormente, já que ela possui todas as condições fisiológicas e anatômicas possíveis para desenvolver sua arte geométrica, sem ter nenhum conhecimento de geometria plana. Observa-se esse instinto em outros animais e, em relação à aquisição da linguagem, não é diferente, sendo um instinto.

Lemle (1998) corrobora dizendo que há conhecimento inato, sem

ensinamento e sem experiência, pré-embutido na mente, baseada nisso, a teoria moderna assume que a mente não é uma tábula rasa e procura descobrir que princípios cognitivos estão instalados a priori na espécie humana, um caso predisposição biológica.

Para descrever o funcionamento da gramática universal, Chomsky (1980) formula a teoria de princípios e parâmetros. Os parâmetros são entendidos como variações dos princípios e os princípios como universais. Para Chomsky, todas as línguas possuem um conjunto de opções que são universais. Assim, uma língua particular deve escolher um parâmetro. Sob essa perspectiva, a criança categoriza os dados do meio ambiente linguístico e os utiliza como evidência para construir uma língua interna.

Os princípios são universais e invariantes, fato que leva todos os falantes ao mesmo conhecimento linguístico mental, apesar de tal conhecimento se manifestar de várias formas, o que gera as diferentes línguas no mundo. A criança, no processo de aquisição da linguagem, deve fixar o valor dos parâmetros, ou seja, as regras locais, com base nos dados aos quais ela está exposta, além de adquirir o vocabulário específico de sua língua. O número de dados que um falante tem acesso é limitado, mesmo assim consegue gerar infinitas frases gramaticais. É algo tão natural que fica impossível precisar a natureza do processo de aquisição da linguagem

Essa teoria possui duas fases: a fase da teoria da regência e da ligação (TRL), que permaneceu na década de 1980, e o programa minimalista (PM) em desenvolvimento da década de 1990 até os dias de hoje. Especificamente, em 1995, Chomsky dá origem ao livro *Programa Minimalista*, com a intenção de entender a linguagem sob os aspectos de economia e simplicidade, nessa nossa perspectiva, aborda a interação das demais faculdades mentais com a faculdade da linguagem. O programa busca compreender e caracterizar o modo como a gramática universal permite que línguas particulares sejam distintas uma das outras. Pressupõe-se, nesse programa, que a mente humana está organizada em módulos que interagem entre si. Seguindo o raciocínio de Pylyshyn, Chomsky propõe o estudo cognitivo no nível de mental abstrato e entende que conhecer uma língua é o mesmo que gerar um sistema de conhecimento mental, assim, para se desenvolver esse sistema, a criança tem de ser exposta aos dados do ambiente linguístico.

No próximo item abordaremos as evidências a favor da proposta

gerativista.

4. As evidências a favor do gerativismo

Na década de 1960, o alemão Eric Lenneberg apresentou uma série de evidências a favor do inatismo defendido por Chomsky, que apresentaremos abaixo.

4.1. Os argumentos de Lenneberg

De acordo com Lennenberg (1963) há atividades pertencentes à espécie humana predispostas biologicamente e outras decorrentes de criação cultural. Partindo desse pressuposto, o neurocientista se vale de tais argumentos para comparar o andar bípede (decorrente de uma predisposição biológica) e a escrita (uma criação cultural), bem como analisar de que lado se enquadra a capacidade linguística a partir de quatro critérios:

- (i) variação dentro da espécie: traços herdados são invariáveis em todos os integrantes da espécie e traços culturais variam de acordo com os argumentos sociais. O andar bípede é utilizado por todos os seres humanos, não há relatos de sociedades que possuam um andar diferente, trata-se, portanto, de predisposição biológica. Por outro lado, a escrita não é utilizada por toda as populações do mundo e apresenta grande variação, sendo, portanto, uma criação cultural.
- (ii) a existência de história do desenvolvimento do aspecto a partir de um estágio primitivo: não é possível traçar a história do andar bípede, nem localizar focos de difusão cultural para o seu uso, no caso da escrita é possível rastrear a origem, o desenvolvimento e a difusão cultural dos diferentes sistemas de grafia.
- (iii) predisposição hereditária: O andar bípede não é ensinado nem aprendido pela prática, antes ele decorre de uma conformação biológica. Por outro lado, o falar decorre de uma habilidade do cérebro humano. Para a escrita, entretanto, não há evidência dessa predisposição, basta observar a existência de povos ágrafos, que podem ser modificados a qualquer momento, bastando um treinamento específico.
- (iv) a presença de correlações orgânicas que possibilitam o falar. Pa-

ra o andar bípede é necessário possuir certa estrutura anatômica e uma fisiologia do equilíbrio específica. No caso da fala, é necessário existir todo um sistema fônico e articulatório. Já no caso da escrita, o contato da criança com material escrito, lápis e papel não produz automaticamente a capacidade de ler e escrever, já que a escrita é um ato cultural.

4.2. As evidências a favor do inatismo na aquisição da linguagem

Entre as evidências que podem ser destacadas, pode-se citar Lese (1985), que apresenta fatos que comprovam o inatismo na aquisição da linguagem:

- (i) A uniformidade da aquisição da linguagem: há muitas habilidades físicas e intelectuais que as crianças podem deixar de dominar, exceto a linguagem, aquilo que adquirido não é esquecido. Diferentemente da aprendizagem, que, se não houver repetição e treinamento, será esquecida. Um exemplo disso é a habilidade de tocar um instrumento musical, sem treino, perde-se a habilidade musical, por outro lado, o andar de bicicleta não é esquecido.
- (ii) A linguagem é privativa da espécie humana: experiências com macacos mostraram que mesmo criados com crianças não adquiriram nada que os assemelha à fala humana, apesar de apresentarem uma estrutura anatômica muito parecida com a humana. É comum, na teoria behaviorista, fazer experimentos laboratoriais com animais, uma prática bastante combatida pelo linguista Noam Chomsky.
- (iii) A relativa perfeição da aquisição da linguagem: se a linguagem refletisse uma inteligência específica seria de se esperar que fossem encontradas diferenças no processo de aquisição da língua materna. É muito relevante salientar essa evidência, pois ela ativa a ideia do meio como influenciador da aquisição da linguagem. Percebe-se que crianças que nascem em ambientes socialmente distintos, concebem o mesmo nível de gramaticalidade possível. Não existe uma absoluta perfeição de gramática pessoal. Caso contrário, crianças em maior contato com produções linguísticas “perfeitas” não cometeriam desvios de concordâncias, por exemplo, o que não é verdade.

- (iv) O caráter abstrato e a complexidade das línguas: A criança domina o léxico e a estrutura do sistema linguístico com base em evidências indiretas. A forma como ela adquire a língua não é sistematizada e mesmo assim ela consegue produzir sentenças aceitáveis.

5. Conclusão

Embora para a linguística o conceito do gerativismo já esteja estabelecido, para a literatura, para a comunicação de massa e mesmo para o senso comum ainda se acredita que a linguagem é fruto do meio e de uma mente vazia e de mente tábula rasa, como se fosse um papel em branco pronto para ser escrito.

No Brasil, existe o senso comum sobre o processo pelo qual a criança adquire e desenvolve a língua materna. É notória a preferência piagetiana no senso comum, inclusive, entre professores e educadores, principalmente no contexto latino-americano (PINKER, 2008). A mudança epistemológica parece muito radical ao afirmar que a linguagem é uma habilidade inata e exclusiva da espécie humana. Por isso, ao depararmos com obras literárias, com filmes, com novelas, com poemas ou mesmo com outros suportes, a noção apresentada é quase sempre do meio ambiente como determinante na aquisição da linguagem, como era apresentado por Skinner e seus seguidores, com base no behaviorismo.

Na literatura brasileira, podemos encontrar obras que de alguma forma reafirmam o conceito popular da linguagem como fruto do meio. Um dos casos mais emblemáticos pode ser encontrado em *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Na obra, Macunaíma ainda criança começa a falar aos 6 anos de idade, sem nenhum tipo de justificativa para tal atraso, nem mesmo um tipo de afasia. Enquanto que para o gerativismo, o balbúcio começa por volta dos 9 meses e a criança aos 30 meses já tem a estrutura básica da língua. Assim, o que a literatura faz, mesmo enquanto arte, é retomar o senso comum do meio como determinante, algo superado pela linguística desde os anos 1950. É comum, também, tentar mesclar a proposta gerativista com outras, principalmente com o construtivismo, de Piaget, o que é incoerente, já que cada uma delas parte de um pressuposto diferente. Conforme Lemle (1998), a criança de Piaget depende muito mais do meio e das condições de conhecimento do que de uma habilidade específica. O aparecimento da linguagem se dá no estágio sensorio-motor, por volta dos 18 meses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, B. *A compatibilidade de traços aspectuais entre a morfologia verbal e o advérbio na afasia de Broca agramática*. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística, Rio de Janeiro.

BRONCKART, J. P. *Théories du Language: Une introduction critique*. Liège: Margada, 1977.

CHOMSKY, Noam: *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad.: Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

DUCROT, Oswald. *Estruturalismo e linguística*. São Paulo: Cultrix, 1968.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 127-140.

LEMLE, Miriam. Conhecimento e biologia. *Ciência Hoje*, vol. 31, n. 182, São Paulo, SBPC, p. 34-41, 1998.

LENNEBERG, Eric H. *A capacidade de aquisição*. In.: COELHO, Marta; LEMLE, Miriam; LEITE, Yonne (Orgs.). *Novas perspectivas linguísticas*. Trad.: Miriam Lemle. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 55-92.

LEPSCHY, Giulio C. *A linguística estrutural*. São Paulo: Perspectiva: 1975.

NEVES, P. V. *A aquisição do sintagma complementizador por crianças falantes do português*, 2001. 94 p. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

PIATELLI – PALMARINI, M. (Org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix/USP, 1983.

PINKER, Steven, *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Trad.: Claudia Berliner; rev. técnica: Cynthia Levart Zocca. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAPOSO, Eduardo. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.

RIBAS, G. *O Subjuntivo em português e inglês: uma abordagem gerativa*. 2014. 112 p. Dissertação (de mestrado em letras). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARPA, Ester Mirian: Aquisição da linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-232.

SOARES, Maria Vilani. *Aquisição da linguagem Segundo a psicologia interacionista: três abordagens*. 2009. Trabalho final (da disciplina Tópicos em Aquisição da Linguagem II). – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

**AS DECISÕES DO REI CONAN
ANALISADAS SOB A ÓTICA DO PRÍNCIPE DE MAQUIAVEL**

Cesar Christian Ferreira Santos (UEMS)

cesarchristian@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Márcia Maria de Medeiros (UEMS)

marcia.maria@uems.br

RESUMO

Os seres humanos, desde a época das cavernas, fazem representações do seu cotidiano por meio de imagens, figuras e símbolos. Carregados de intertextualidade essas representações cotidianas verossímeis ou inverossímeis estão presentes nos dias de hoje nas histórias em quadrinhos. O escopo principal deste trabalho é analisar o quanto a obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel, influenciou os roteiristas que escreveram a série *Conan Rei*, da Marvel, publicada no Brasil pela Editora Abril na década de 1990. Como objetivos intermediários analisar-se-ão também a evolução histórica dos quadrinhos, tendo como base teórica Rama e Vergueiro. A análise será desde o surgimento dos quadrinhos até a atualidade com forte concorrência da internet e de outras mídias, assim como as dificuldades de “enquadramento” dos quadrinhos em um determinado gênero textual apontadas por Marcuschii.

Palavras-chaves:

Maquiavel. Histórias em quadrinhos. Cultura de massa. Intertextualidade.

1. Introdução

A ideia de fazer representações de si mesmo em cenas cotidianas, verossímeis ou inverossímeis não é atual. Na verdade, data da pré-história quando os seres humanos habitavam as cavernas para se protegerem das intempéries e agruras do meio em que viviam. Vivendo em estado natural, talvez o homem ao representar-se nas paredes das cavernas, transformando-as em “telas” não tivesse intensões artísticas. Talvez fosse um simples vangloriar-se de uma caçada bem-sucedida ou ainda por motivos religiosos.

O fato é que entre outros tipos de representações de si mesmo e de seu ambiente sobreviveram até a atualidade, porém na maioria das vezes com intensões estéticas, vindo em muitos casos, a ser arte. Sem poder ao certo enquadrá-los como arte ou ainda como literatura as histórias em quadrinhos são presentes na vida de muitas pessoas, que vieram a formar

um público eclético e fiel.

Inicialmente as revistas em quadrinho visavam as crianças e os adolescentes, mas entre o último quartel do século passado e o primeiro deste começaram a abranger e ainda abrangem um público com mais idade, apresentando-se dessa maneira como um fenômeno capaz de atingir uma grande quantidade de pessoas.

Esse grande número de leitores de todas as idades, ainda que seja “majoritariamente direcionado a crianças e jovens” (VERGUEIRO, 2012, p. 8) caracterizou os quadrinhos como um meio de comunicação em massa e, sobre tal aspecto, faz a seguinte citação:

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades. (VERGUEIRO, 2012, p 7)

Um dos fatores a que se deve a popularidade dos quadrinhos é o relativo baixo custo de produção e conseqüentemente o baixo preço de compra ao consumidor final. Esse baixo custo se deve à escala mundial em que é produzido, fazendo uso e aproveitando a globalização do capitalismo, tornou-se competitivo em escala global com outros tipos de entretenimento. Vergueiro, sobre o acima exposto, faz o seguinte esclarecimento:

Assim, as histórias em quadrinhos, além de serem um dos primeiros veículos a caminhar para a padronização dos conteúdos, também incorporam a globalização econômica em seus processos de produção, garantindo, dessa forma, a sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo. (VERGUEIRO, 2012, p 7)

A popularidade dos quadrinhos teve um lado bom, mas em contrapartida teve um lado negativo. Sua aceitação massiva entre o público jovem levou pais e educadores a questionarem se as histórias em quadrinhos inspiravam o bem ou o mal nos seus jovens leitores, muito próxima à discussão que se tem atualmente sobre os jogos de videogame, porém como verificar-se-á nas próximas páginas onde será abordado um breve histórico dos quadrinhos essa dúvida ficou no passado e os quadrinhos frequentam atualmente as salas de aula desde as séries iniciais até os cursos de pós-graduação.

2. *Um breve histórico das histórias em quadrinhos*

As origens das histórias em quadrinhos como as conhecemos hoje é mais ou menos contemporânea ao surgimento da tipografia, sendo que o primeiro livro a ser impresso em 1455 por Johannes Gutenberg foi a Bíblia. Sabe-se que o simples ato de ler e escrever no passado era um privilégio dos mais abastados economicamente, logo as imagens começaram a ser utilizadas para que as pessoas não letradas conseguissem obter algum conhecimento sobre religião, política, bem como o entretenimento.

Para que fossem atingidos esses objetivos, houve então uma mescla que “aliava com bastante eficiência, a palavra impressa a elementos pictóricos que atendiam aos mais diversos objetivos” (VERGUEIRO, 2012, p. 10). Com o grande desenvolvimento da tipografia e o aparecimento dos jornais, essa nova indústria já tinha como tradição usar itens iconográficos como meio de chamar a atenção do leitor. Esse fenômeno aconteceu em diversas partes do mundo, mas pode-se dizer que foram nos jornais norte-americanos que surgiram de fato os quadrinhos em um formato mais ou menos parecido com o atual, as famosas “tirinhas de jornal”.

A temática das tiras era variada, desde a política até a sátira de situações cotidianas, pois no começo tinham caráter predominantemente humorístico. Com o passar do tempo essas tiras passaram a ter uma sequência, e a temática das mesmas passou a ser mais variada ainda do que inicialmente. Com seu sucesso, as tiras logo saíram dos jornais e ganharam vida própria, transformando-se nos chamados *comic books*, nos Estados Unidos e no nosso país ficaram conhecidas popularmente como *gibi*.

Logo, os quadrinhos passaram a retratar seres com inteligência e poder sobre-humanos, mas com conflitos idênticos ou muito próximos aos dos leitores, os chamados super-heróis. Estes que chegaram a “participar” dos grandes conflitos bélicos da metade do século XX e sobre tal assunto Vergueiro faz o seguinte esclarecimento:

A Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar essa popularidade, com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos. As revistas de histórias em quadrinhos tiveram suas tiragens continuamente ampliadas, atingindo cifras astronômicas naqueles anos. (VERGUEIRO, 2012, p. 11)

A imensa popularidade dos quadrinhos fez, na década de sessenta,

surgir uma acirrada propaganda contra seu massivo consumo, sendo que o psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, Fredric Wertham foi o seu principal protagonista, mas sua obra *Seduction of the innocent* influenciou muitos pais e educadores, que passaram a manifestar-se ostensivamente contra os quadrinhos.

O principal argumento desses grupos é que os quadrinhos sugeriram comportamentos inadequados aos seus jovens leitores, incitando-os à homossexualidade, à violência gratuita e ainda a imitar características de personalidade inadequadas das personagens “Entre outras teses (...) a leitura do Batman poderia levar os leitores ao homossexualismo, na medida que esse herói e seu companheiro Robin representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos”. (VERGUEIRO, 2012, p. 12)

Essa acirrada propaganda contra os quadrinhos levou as autoridades a fazer uma triagem das revistas em quadrinhos através de um selo que atribuía à revista sua adequação ou inadequação para os jovens leitores. Essa censura aos quadrinhos chegou ao Brasil onde atribuiu-se um “código de ética” para os editores das revistas em quadrinhos. Educadores ainda insistiam que os quadrinhos levavam os alunos a se distanciarem das boas leituras e ainda a sonhar com o impalpável ou inatingível, esquecendo-se que a arte de maneira geral busca a abstração do seu objeto.

Com a evolução dos estudos culturais, o aparecimento da crítica pós-colonialista e da desconstrução na literatura e ainda com a própria evolução do pensamento humano, onde diversos tipos de preconceitos foram sendo deixados no passado as histórias em quadrinho tiveram um renascimento nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, sendo que preconceitos que eram explicitados como os contra Batman e Robin hoje são aceitos, pois nos quadrinhos já aparecem heróis homossexuais como uma versão do Lanterna Verde de um universo paralelo, criado na década de 2010, por exemplo.

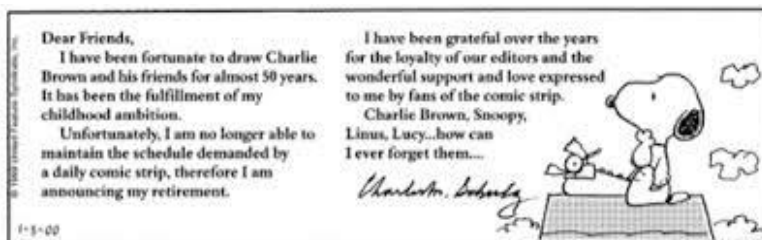
Os educadores também passaram a perceber as possibilidades dos quadrinhos, passaram a vê-los (os quadrinhos) com uma espécie de gênero textual que podia e muito auxiliar nas práticas pedagógicas, sobre tal superação e renascimento dos quadrinhos como meio auxiliar de ensino, Vergueiro faz a seguinte citação:

(...) a evolução dos tempos funcionou favoravelmente à linguagem das HQ, evidenciando seus benefícios para o ensino e garantindo sua presença no ambiente escolar formal. Mais recentemente, em muitos países, os próprios ór-

gãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. (VERGUEIRO, 2012, p. 21)

A questão do gênero a que pertencem os quadrinhos é um amplo campo para debates entre os estudiosos dos gêneros textuais, admitindo que “(...) é difícil determinar o nome de cada gênero de texto (...) os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros” (MARCUSCHI, 2012, p. 163).

Com a citação acima levanta-se a questão da intergenericidade, que por analogia leva a crer que abrange os quadrinhos, para exemplificar o processo pode-se usar o seguinte exemplo de Marcuschi:



Veja-se a complexidade do texto (...) por ocasião da despedida do autor do personagem Snoopy. Na parte esquerda, uma carta de despedida e, à direita, um quadrinho com a figura de Snoopy pensativo diante de uma máquina de escrever antiga. Tratava-se de uma tirinha? Uma carta pessoal? Era um texto produzido num interdiscurso cujo espaço fora construído por meio século no contexto de uma tirinha de jornal ou uma história em quadrinho. (MARCUSCHI, 2012, p. 164)

Ainda com base na obra de Marcuschi, e parafraseando-o quando ele diz que adota a sugestão de Ulla Fix, uma linguista alemã, ao usar a expressão “intertextualidade tipológica” para designar esse “misto” de gêneros que acabam por formar outro, à parte dos primeiros, como é o caso dos quadrinhos.

3. Conan Rei e Maquiavel

Essa intertextualidade de gêneros remete as análises deste trabalho a outro tipo de intertextualidade, a entre as artes e as diversas áreas do saber, no caso deste trabalho entre as histórias em quadrinhos e a filosofia. É consenso entre os estudiosos que as artes se falam umas com as outras. É muito comum ver livros que originaram filmes ou séries, como,

por exemplo, *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, e o *Primo Basílio*, de Eça de Queirós, ou ainda, quadrinhos que originaram séries de televisão, como por exemplo a série *The Walking Dead*, do canal pago HBO. Um sem número de casos de mescla entre as artes poderiam ser citados. Para ratificar e exemplificar Abrão e Gomes fazem o seguinte esclarecimento: "Já se tornaram comuns as adaptações entre aportes estéticos diferentes. Da poesia à pintura, do livro ao filme, dos quadrinhos ao cinema, da literatura aos quadrinhos, entre outras inúmeras possibilidades". (ABRÃO & GOMES, 2014, p. 18)

Normalmente, esse fenômeno de releituras de determinadas obras, ou seja, obras que transitam entre outras artes e não ficam restritas somente àquela que as originou, acontece com as obras que chamamos de clássicas, ou seja, as que fazem parte do cânone de cada arte. Todas as manifestações artísticas elegem o seu cânone e, por conseguinte, elegem algumas obras como clássicas (ou canônicas). A respeito dessa releitura e de como determinadas obras se reconstróem, Calvino diz:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e trás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. Isso vale tanto para os clássicos antigos quanto para os modernos. Se leio a *Odisseia*, leio o texto de Homero, mas não posso esquecer tudo aquilo que as aventuras de Ulisses passaram a significar durante os séculos (...) (CALVINO, 2011, p. 11)

Partindo da premissa de que determinadas obras transitam entre as diversas manifestações das artes, podemos considerar situação similar em relação as áreas do conhecimento, para exemplificar o processo pode-se citar que podemos encontrar na literatura: filosofia, e que esta também pode ser encontrada nas histórias em quadrinhos.

O caso particular a ser analisado neste trabalho é sobre a filosofia de Maquiavel, em *O Príncipe*, sendo relida nas decisões do rei Conan, personagem dos quadrinhos, que passou por editoras famosas, como a Marvel Comics, e foi publicada no Brasil na década de noventa.

Na mitologia do personagem em quadrinhos, ele se torna rei. Ele é um conquistador estrangeiro, na verdade um usurpador que derrubou o rei tirano Numedides, coroando-se rei da fictícia Aquilônia. A partir desse feito Conan evidencia o que o VI capítulo de *O Príncipe* preconiza. Nota-se uma releitura de *O Príncipe*, no golpe de estado do rei bárbaro. No referido capítulo da obra Maquiavel trata sobre "Os principados conquistados com as próprias armas e qualidades pessoais". (MAQUIAVEL, 1999, p. 37)

Esse tipo de conquista ainda segundo Maquiavel traz uma série de dificuldades ao príncipe invasor, pois será necessário que este estabeleça novas leis, que contrariam os nobres que anteriormente beneficiavam-se dessas leis e causam desconfiança e incertezas aos nobres apoiadores dessas novas leis.

Conan vivencia essas dificuldades, e, em uma de suas aventuras, é feito prisioneiro e fica afastado de sua capital. Um nobre, o príncipe Arpelo, apodera-se momentaneamente do poder. Ou seja, Arpelo é um dos que se beneficiavam do regime antigo e na primeira oportunidade quis restabelecê-lo. Quanto aos partidários de Conan na capital, representados na figura do Conde Trocero, simplesmente partiram de Tarântia capital da Aquilônia, defendendo-a, parafraseando Maquiavel, “tibiamente” apenas com as reclamações do conde: “Se eles (o povo) preferem Arpelo, problema deles”, conforme ilustra os quadrinhos abaixo:





O parágrafo e a ilustração acima são a releitura da seguinte citação de Maquiavel:

As dificuldades que têm para conquistar o principado, em parte, nascem de novas leis e novos costumes que são forçados a introduzir para fundar o próprio governo e torna-lo seguro. Deve-se considerar que não há coisa mais difícil de tratar, nem mais incerta de obter, nem mais perigosa de manejar, do que tornar-se chefe e introduzir novas leis, pois terá como inimigos todos os que se beneficiavam das antigas leis e como defensores ítibos os que se beneficiarão com as novas leis. (MAQUIAVEL, 1999, p. 39)

Com dificuldades iniciais para consolidar seu reinado, Conan precisou agir enérgica e violentamente muitas vezes, a começar pela eliminação do próprio Numedides, rei deposto, com as próprias mãos. Embora involuntariamente e mais por causa de sua origem bárbara e ainda por seu caráter Conan inicialmente impôs o medo à nobreza e ao povo que passaram a segui-lo sem questionamentos. Envolvendo-se muitas vezes em situações arriscadas desnecessariamente, que poderiam comprometer seu próprio reinado, tendo em vista que o rei bárbaro ainda não tinha herdeiros, e mesmo assim, não escutava questionamentos por parte de seu séquito que o temia conforme os quadrinhos acima ilustram.

Assim como no primeiro caso exposto o parágrafo anterior e os quadrinhos são uma releitura muito próxima do título do capítulo XVII do *Príncipe*, que faz o seguinte questionamento "...se é melhor ser amado do que temido, ou o contrário". Pode-se dizer que Conan involuntariamente, mas por causa de sua personalidade do que pelas suas habilidades políticas se aproxima da seguinte proposição de Maquiavel: "Todavia, o príncipe deve se fazer temer de um modo que, se não conquista o amor, evita o ódio. É possível ser, ao mesmo tempo, temido, mas não odiado".

(MAQUIAVEL, 1999, p. 101)



A releitura de Maquiavel nas páginas de Conan Rei é um fenômeno de intertextualidade, quase que incontestável e poderia se fazer neste trabalho inúmeras outras análises comparativas similares às já feitas, porém acredita-se que nas análises realizadas as similaridades ficaram na medida do possível evidentes.

4. Considerações finais

Os quadrinhos como meio massivo de atingir as pessoas, de levar a elas mensagens, as mais diversas possíveis, não podem ser ignorados como instrumento didático a ser utilizado amplamente em sala de aula por educadores de todos os níveis. Tal meio de auxiliar de ensino, deve ser conhecido e estudado amplamente, assim como o estudo dos gêneros textuais. Embora exista a dificuldade de “enquadrar” os quadrinhos em apenas um, opta-se por classificá-lo como uma “intertextualidade de gêneros”, ou seja, ao analisar os quadrinhos notar-se-á uma releitura de gêneros em seu *corpus*.

A própria forma intertextual dos quadrinhos leva os estudiosos a refletir o quanto uma determinada obra “passeia” pelas diversas artes, que se falam. Assim como se falam as áreas do saber. No caso deste artigo o objeto é a filosofia de Maquiavel nos quadrinhos do rei Conan.

Inúmeras são as possibilidades de análises comparativas e de releituras das atitudes do rei Conan em relação às proposições do Príncipe de Maquiavel. Porém, este estudo limitar-se-á à análise de apenas dois capítulos da referida obra, o VI e o XVII. Essas análises comparativas podem levar a reflexões filosóficas muito presentes no cotidiano das pessoas, por meio dessas releituras, desse texto dentro do texto pode-se enfatizar mais ainda a questão da importância da leitura de obras clássicas, que vão sempre se reescrevendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Schwarcz, 2011.
- GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel. (Orgs.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NICOLAU, Maquiavel. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA
EM LÍNGUA PORTUGUESA DE INDÍGENAS TERENAS
EM MATO GROSSO DO SUL:
UMA ANÁLISE PRELIMINAR**

Celso Abrão dos Reis (UEMS)

celsoabrao@gmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Encontramos em produções acadêmicas publicadas em revista especializada em estudos filológicos e linguísticos, teses que defendem, de forma recorrente, que a oralidade se apresenta marcada na escrita desde o início do letramento e, aos poucos, tende a modificar a oralidade, em um vai e vem contínuo de trocas de influências. Acrescenta-se a esse contexto teórico a presença de outra língua figurando como materna ou primeira, incidida em indivíduos de origem étnica indígena, com isso, supomos, haver marcas visíveis dessa presença em suas escritas em língua portuguesa. Com base em Botelho (2004; 2006; 2010), firmamos os alicerces dessa investigação e, nesse sentido, o trabalho aqui apresentado buscou identificar e analisar as marcas culturais da oralidade, de indivíduos bilíngues da etnia terena, manifestando-se nas respostas a um questionário aplicado em uma conjuntura universitária do Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Letramento. Indígena. Bilíngue. Terena.

1. Introdução

É possível encontrar produções acadêmicas tratando das nuances da oralidade, sobreposta a escrita em língua portuguesa, em letramentos nos mais variados contextos escolares, porém, abordagens que versem do tema considerando indivíduos bilíngues de etnias indígenas, parece-nos, não atrair com a mesma frequência a atenção de pesquisadores, filólogos e linguistas.

Mato Grosso do Sul é um estado privilegiado no que se refere à presença de indígenas, tem a segunda maior população do país com 9 etnias que, segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), são 73.295 indivíduos, destes, 14.457 em áreas urbanas, sendo 5.898 em Campo Grande, capital do estado, com população em um crescimento da ordem de 2,0% ao ano e sua presença é nota-

da em escolas públicas municipais, estaduais, bem como nas universidades, esse fato estatístico é pressuposto de ocorrências as mais diversas, ligadas ao letramento *versus* oralidade, dignos de investigações da ciência linguística.

Supomos as dificuldades do letramento de pessoas em uma segunda língua (o português do Brasil), em que a primeira (a língua terena) se mantém numa relação de adstrato⁶⁴, cujo povo, originalmente, advém de cultura ágrafa, deste modo, o presente trabalho se propõe apontar algumas influências que uma oralidade materna indígena exerce sobre a escrita de alguns acadêmicos, por intermédio de um inquérito aplicado a 3 indivíduos, alunos e alunas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

2. Identidade e língua terena

Em Martins (2002, p. 63-66) vemos que os Terena entram em território sul-mato-grossense em meados do século XVIII, se estabelecem na bacia do rio Miranda (afluente do rio Paraguai), foram e são bastante receptivos ao contato com os não índios e sua sociedade tradicional dividia-se em castas, uma de cativos que é composta por etnias inimigas e outra pelos próprios terenas, estes apartados em dois subgrupos, os naati; cacique e familiares e os waherê-txané; homens e mulheres comuns e no que tange a sua língua, é ensinada no âmbito doméstico pelas mães aos seus filhos, quanto ao letramento (os terena são originalmente uma cultura ágrafa), as primeiras iniciativas de alfabetização bilíngue aconteceram em meados da década de 1990, por iniciativa do Estado.

3. Sucessão de influências recíprocas de duas modalidades orais sobre uma escrita

Em Kato (*apud* Botelho, 2010, p. 11), encontramos um esquema de “direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas”, plausível em um contexto unilíngue, que aqui adaptamos para outra possibilidade de situação, entendendo, tal qual no modelo onde nos baseamos, haver um ciclo semelhante em uma circunstância bilíngue,

64 Para Garcia (2002, p. 73), adstrato é qualquer língua que conviveu ou convive em pé de igualdade (bilinguismo) com outra língua.

como segue:

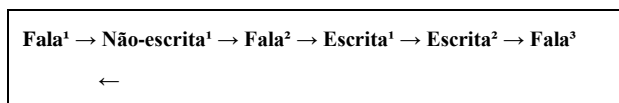


Fig. 1: Direção de simulações entre fala (bilíngue) e escrita (unilíngue) com ciclo de simulações contínuas⁶⁵

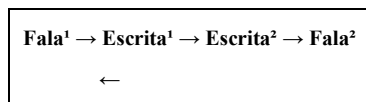


Fig. 2: Direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas⁶⁶

Práticas discursivas aqui esquematizadas integram em alguma medida conjunturas complementares, supostamente como alma e corpo que existem no mesmo espaço-tempo, uma imaterial; invisível, o outro material; visível e, pensando assim, é possível colocar de um lado a fala como fenômeno acústico intangível e de outro lado a escrita como signos linguísticos tangíveis coexistindo como faces de distintas moedas, questão que é tratada com maior profundidade por Botelho, como segue:

Como se pode elucubrar, as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas. Logo, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo. (BOTELHO, 2004, p. 57-69).

Assim sendo, o *corpus* a ser analisado se visto pela ótica de “diferenças e semelhanças” (BOTELHO, 2004), inferimos, apresentar-se em um contexto com extremidades bem mais elásticas no contínuo tipológico, devido à peculiaridade de possuir em sua composição duas oralidades diversas, sendo uma primária em língua terena e outra secundária em língua portuguesa.

65 Adaptação do modelo de Kato (1987) por Botelho (2010, p. 7).

66 Modelo de simulação encontrado em Kato (1987), citado por Botelho (2010).

4. *Fala x escrita: diferenças e semelhanças*

Marcuschi (1997, p. 13-14) assevera quanto ao “papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais, que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua” e o alcance do seu domínio leva a um estágio *bimodal* (fluyente em dois modos de uso), assim nos permitiu pressupor que na presença de duas modalidades orais frente a uma escrita, tenhamos uma outra possibilidade nas práticas discursivas que pode ser entendida como trimodal (três modos de uso), onde o papel da escrita assume importância maior por tratar-se de um contexto escolar acadêmico, com isso, abre-se a possibilidade de subentender uma relação tensa no exercício cotidiano do adstrato terena-português.

Quanto a questão levantada por Botelho (2004, p. 57-69), da informalidade *versus* formalismo, valendo-se de interessante metáfora de uma linha reta aludindo diferenças e semelhanças entre linguagem oral e escrita, cogitamos existir uma fenda no contínuo tipológico, vez que, a hipótese de haver três modos simultâneos de uso (oral-oral-escrito) faz plausível pensarmos tais tipologias como faces de distintas moedas, de modo a abarcar em um dos lados uma terceira modalidade, assim é razoável entendermos a imaterialidade da língua não como diferente da materialidade da escrita, não se trata disso, trata-se apenas de um meio tangível de registro da – sempre “em movimento, mas nunca deixando os seus falantes na mão” (FARACO, 2006, p. 14) – produção discursiva oral, deste modo, a escrita fica sujeitada, mesmo em um ciclo de influências recíprocas, a caminhar um passo atrás, em que pesem a celeridade das normatizações acadêmicas, surgindo sempre a reboque das mutações na língua.

5. *Análise de dados*

1) A tabela a seguir delinea o estágio de formação dos informantes:

Informante	Sexo	Escolaridade
Informante I	Masculino	Graduando em Letras
Informante II	Feminino	Graduando em Letras
Informante III	Feminino	Graduando em Pedagogia

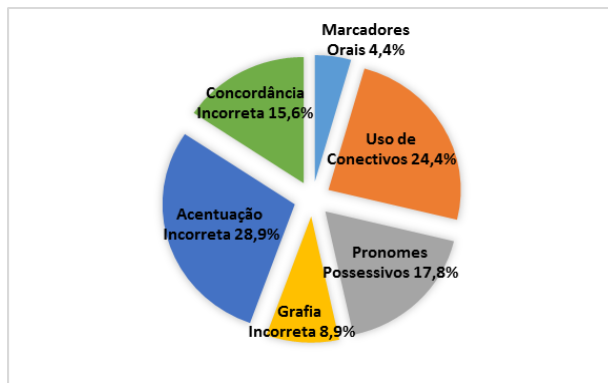
2) As tabelas a seguir identificam a frequência das ocorrências:

Ocorrências por Informante			
Informante	Marcadores orais	Uso de conectivos	Pronomes possessivos
Informante I	2	5	2
Informante II	0	4	3
Informante III	0	2	3
TOTAL	2	11	8

Ocorrências por Informante			
Informante	Grafia incorreta	Acentuação incorreta	Concordância incorreta
Informante I	0	5	2
Informante II	3	2	2
Informante III	1	6	3
TOTAL	4	13	7

3) O gráfico a seguir mostra a porcentagem de cada categoria de ocorrências, de um total geral de 45.

5.1. Ocorrências por categoria



Ocorrências alusivas aos marcadores orais, ao uso de conectivos e a presença de pronomes possessivos nos textos, por serem características comuns a todos os níveis de escrita (das básicas às acadêmicas), foram descartadas como objeto das análises propostas neste trabalho, no entanto, observamos que nas incorreções de grafia, acentuação e concordância podem estar indícios da oralidade terrena derramando-se sobre a escrita em língua portuguesa, devido ao volume expressivo e suas características

peculiares.

Em relação a grafia incorreta, analisaram-se eventos tais como:

- 1) *menha*;
- 2) *concerzeza*;
- 3) *instita*;
- 4) *pós Graduação*.

Quanto à acentuação incorreta, elencamos alguns exemplos:

- 1) *diferênciado*;
- 2) *academicos*;
- 3) *ciêntifico*;
- 4) *impossivel*;
- 5) *mínha*;
- 6) *indígena*;
- 7) *bilingue*.

Foram observadas ainda incorreções relativas a concordância, que supomos estarem ligadas a tensões da ordem do adstrato (bilinguismo), uma vez que ocorrem em formato característico da modalidade falada, descrita por Botelho (2004), com o “grau máximo da informalidade”, que enumeramos a seguir:

- 1) (...) *umas delas é* (...)
- 2) (...) *tudo em só objetivo* (...)
- 3) (...) *para eu possa* (...)
- 4) (...) *acesso a cultura etnias diferentes* (...)
- 5) (...) *confeções de materiais bilingue* (...)

Considerando tese que trata a oralidade e a escrita como práticas sociais, é possível subentender que no contato entre duas oralidades diversas, não se apagam por completo as influências linguísticas originais na escrita em segunda língua, com isso, é possível identificar manifestações dessa ordem materializando-se no “ciclo de simulações contínuas” (KATO, 1987), perspectiva que, para Resende (2010, p. 256), se mostra

em fase de escolarização primária, etapa em que a pesquisadora infere que “repetição de palavras, marcadores conversacionais e erros ortográficos relacionados à fala são muito marcantes na escrita da criança” e, no contexto do presente trabalho, são encontrados nos escritos dos entrevistados, formando em letras e pedagogia.

6. Considerações finais

A análise das anomalias nas grafias; acentuação, concordância, representam 53,4% do total da amostra e sugerem que nestas categorias estariam os indícios das marcas culturais da oralidade na escrita em língua portuguesa de alunos e alunas bilíngues e, destacamos que as demais ocorrências listadas não cogitam, em nenhum momento, não haver a possibilidade da ocorrência de episódios semelhantes na escrita de acadêmicos não índios, pressuposto que direcionou nossos esforços de diagnóstico às incorreções.

Em um contexto universitário em fase de conclusão dos cursos de letras e pedagogia aqui analisados, torna-se plausível as hipóteses levantadas, considerando que as incorreções presentes nos textos são, em alguma medida, semelhantes as encontradas na escrita de indivíduos (crianças) cursando o ensino fundamental, que tem o português do Brasil como língua materna, fato que corrobora a tese de haver marcas da oralidade terena na escrita em língua portuguesa de indígenas em Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, CiFEFiL, vol. VIII, n. 07, p. 57-69, 2004.

_____. As marcas da oralidade na escrita. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, CiFEFiL, vol. XII, n. 35, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO12/35/002.pdf>>. Acesso em 16-10-2014.

_____. Oralidade e a escrita, e o letramento em sociedades de oralidade secundária. *Cadernos do CNLF*, vol. XIV, nº 04, tomo 04, p. 3086-3103, 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3086-3103.pdf>.

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

GARCIA, Afrânio da Silva. O português do Brasil – questões de substrato, superstrato e adstrato. *Soletras*, Ano II, nº 04. São Gonçalo: UERJ, jul. /dez. 2002. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4447/3250>>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Os indígenas no censo demográfico 2010. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 20-10-2014.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. 2. ed. ampl. e rev. Campo Grande: Edufins, 2002.

REZENDE, Tays Angélica. A influência da oralidade na produção textual escrita. In: *Anais do XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/250-257.pdf>. Acesso em: 16-10-2014.

**AS PERSPECTIVAS
SEMÂNTICA, PRAGMÁTICA E DISCURSIVA
NO ENSINO DO IMPERATIVO**

Rosângela dos Santos Marques (UESB)

rosandagg@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

O ensino da gramática é realizado nas instituições educativas, a rigor, com maior atenção às atividades prescritivas em que há uma valorização dos aspectos morfosintáticos em detrimento aos semânticos, pragmáticos e discursivos da língua. Concebendo que, no ensino de língua materna, é imprescindível o desenvolvimento de uma competência sociocomunicativa que possibilite ao falante a utilização eficaz da língua como instrumento de interação social, nesta pesquisa, objetivamos, através da investigação do estudo de verbo e, sobretudo, do modo imperativo, apresentar uma proposta para o ensino desse modo verbal em uma perspectiva semântica, pragmática e discursiva. Para tanto, examinamos como, em gramáticas normativas, esse conteúdo está exposto, analisamos, também, uma coleção de livros didáticos do 6º ao 8º ano e constatamos que o modo imperativo, apesar de ser abordado por meio de gêneros textuais diversos, próximos à linguagem habitual dos discentes, encontra-se ainda aprisionado a uma sistematização teórica que não explora a infinidade de possibilidades que podem ser geradas no ato da comunicação com o propósito de pedir/solicitar/ordenar. Atendendo ao propósito de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, abordando o modo imperativo, ressaltando a exploração dos aspectos semânticos pragmático-discursivos para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa, valemo-nos das contribuições de gramáticos e linguistas a respeito do ensino do imperativo, com ênfase nas sugestões de Travaglia (2009; 2011; 2013) e Ferrazi Junior (2014).

Palavras chave: Imperativo. Semântica. Pragmática.

1. Introdução

O ensino da gramática, a rigor, tem se caracterizado, nas instituições escolares, como um “ritual”, afirma Neves (2013). São organizadas atividades de rotulações, reconhecimento e subclassificação de classes ou funções. E, além disso, essas atividades são tidas como definições prontas e acabadas, ou seja, verdades absolutas e incontestáveis, com limites precisos. O ensino da gramática é visto, desse modo, tanto pelos discentes quanto pelos docentes, somente como um mapa taxonômico de cate-

gorias, alheio à língua em funcionamento.

Em relação à classe gramatical “verbo”, a situação não é diferente. A grande maioria, principalmente dos discentes, apresenta ojeriza a esse conteúdo, pois, na prática, o trabalho pedagógico está voltado quase sempre para a obediência ao seguinte rito: conceituação, identificação e flexão verbal. E, nesse ritual, há uma valorização dos aspectos morfosintáticos em detrimento dos semântico-pragmático-discursivos, e, na aplicação das atividades, não é considerada, em momento algum, a variação linguística tão presente na comunidade de uso. Destarte, formas obsoletas são ensinadas não porque pertençam à realidade do utente da língua, mas porque, um dia, foram empregadas por autores que sempre estiveram categorizados entre os clássicos.

Diante dessa realidade, na condição de docentes de língua portuguesa, algumas questões costumam nos inquietar:

- (1) Qual o motivo de tanta aversão em relação ao ensino da gramática e do verbo?
- (2) Como abordar o verbo, sobretudo, o modo imperativo para a realização de um aprendizado mais efetivo e significativo para os discentes?

Entendemos que, para que os discentes efetivem o conhecimento gramatical em suas produções, a gramática em estudo deva ser significativa, ser contextualizada. Nessa mesma perspectiva, é que o verbo deve ser estudado, ou seja, devem ser consideradas, além das questões de natureza morfosintática, as suas categorias semântico-pragmático-discursivas. Em relação a essas categorias, podemos mencionar que, por meio delas, a linguagem pode apresentar funções diversas de significar algo para alguém, em determinados contextos, com propósitos distintos e com êxito no processo interativo de comunicação.

Concebendo que a preocupação essencial do professor, ao ensinar a língua materna, deve ser o de desenvolver a competência comunicativa de seus falantes enquanto “escreventes”, isto é, proporcionar aos educandos condições de refletir criticamente sobre o mundo que os cerca e, sobretudo, utilizar a língua como instrumento de interação social, urge a necessidade de encontrarmos estratégias eficientes no trabalho com a gramática. Nessa direção, apoiados em tais reflexões, neste trabalho, apresentamos um estudo sobre uma das categorias gramaticais, a saber, o verbo, e, mais especificamente, o modo imperativo. Observamos o trata-

mento oferecido prescrito na tradição gramatical, presente em livros didáticos, e propomos, a partir da tradição linguística e de situações reais, alternativas que articulem conhecimentos morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos para o ensino do modo imperativo.

A partir dessas considerações supramencionadas, o objetivo geral, deste trabalho, é analisar a relevância dos aspectos morfossintáticos, semântico-pragmático-discursivos do modo imperativo para promover o desenvolvimento da competência sociocomunicativa, e, como objetivos específicos, intentamos:

- a) apresentar uma descrição da categoria “verbo” e do “modo imperativo” a partir das tradições gramatical e linguística;
- b) analisar como o verbo e, em particular, o modo imperativo são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 8º ano;
- c) pesquisar literatura adequada para desenvolver atividades significativas sobre o emprego do imperativo;

Teoricamente filiados à sociolinguística, como Labov (2008) e ao sociofuncionalismo, com Neves (2013), lançamos mão desses linguistas para que nossa discussão possa ter lastro de sustentação reflexiva sobre a língua. Recorremos, ainda, aos gramáticos, Cunha (1986), Cunha & Cintra (2013), para verificarmos as abordagens sobre verbo e o modo imperativo, Travaglia (2009, 2011) e Ferrarezi Júnior (2014) para um embasamento significativo no ensino do imperativo.

Debruçado nessa perspectiva construtiva, este trabalho evidencia a relevância de um ensino de gramática preocupado/voltado às possibilidades linguísticas da significação, constituindo um subsídio na instrumentalização dos docentes referente ao ensino do modo imperativo.

2. Embasamento teórico

Em meados do século XX, despontam, na linguística, algumas mudanças significativas resultantes da influência salutar da convivência de diversos pesquisadores para enfrentar as novas realidades vistas no mundo: línguas em contato e diferentes estratos de uma língua em contato. É, nesse período, que o estudioso William Labov demonstra seu interesse pelo estudo da língua em uma perspectiva social, surgindo daí a Sociolinguística.

Do ponto de vista teórico, é natural que a língua sofra variação e que seja empregada de diversas formas, logo, uma criança e uma mulher a utilizam diferentemente de um adulto e de um homem, respectivamente, um jovem não a empregaria da mesma maneira em uma entrevista para um emprego e em um bate papo com amigos, entre outras ocorrências. Dessa forma, a situação comunicativa, a idade, o sexo, a região, a situação socioeconômica e o estilo, entre outras questões, podem contribuir para a diferenciação da forma de uso da língua.

Nesse sentido, a forma como a língua é falada constitui, efetivamente, o objeto de estudo da Sociolinguística. Percebemos, então, como o fator social é relevante na efetivação da linguagem, pois o homem, ao adquiri-la, utiliza-a com o intuito de se comunicar. E, conseqüentemente, fica evidente que não estudar a língua em uso pode gerar lacunas irreparáveis no processo ensino-aprendizado de variedades da língua, inclusive na compreensão das normas linguísticas. Assim, sob a ótica da Sociolinguística, Antunes (2009) ratifica:

A língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. (ANTUNES, 2009, p. 21)

A partir desse ponto de vista, podemos afirmar que, somente, priorizar o aspecto interno da língua, como língua/estrutura, competência do falante, ideias defendidas por Saussure e por Chomsky, são insuficientes para explicar fenômenos que se apresentam na língua em uso, como nos propomos nessa pesquisa.

Analisamos, assim, dando continuidade ao pensamento que prioriza o estudo da língua em situações reais de uso, o funcionalismo, que vem ao encontro da sociolinguística, à luz, sobretudo, do funcionalismo norte-americano de Hopper (1993). Os funcionalistas concentram suas pesquisas na relação entre a estrutura gramatical das línguas e as diferentes situações comunicativas de uso da língua. Destarte, compreendemos que analisar um enunciado atentando apenas para a classificação das estruturas sintáticas pode ser insuficiente para o Funcionalismo, teoria na qual a linguagem é considerada como um instrumento de interação social, portanto, a análise da situação comunicativa é relevante em suas pesquisas.

Então, para o funcionalismo, o que é fundamental é o contexto real de uso da fala ou da escrita. Logo, frases soltas e descontextualizadas

não servem de base para uma análise de cunho funcionalista. Os enunciados, nessa corrente teórica, devem ser reais e não ideais, devem ser frutos de uma busca por parte do falante de uma maior expressividade em um contexto sociocomunicativo. Compreendemos, assim, que a língua fica subordinada ao comportamento social, ou seja, ela será a prova viva de que o falante consegue se adaptar às diferentes situações de uso para que a comunicação aconteça de forma mais adequada possível.

Imbuídos nos propósitos e princípios veiculados por essas correntes teóricas, a nosso ver, uma prática pedagógica voltada ao ensino de verbo deve se pautar:

- a) Pela verificação de dados da língua em uso;
- b) Pela busca de correspondências entre as formas da língua em uso e o incremento dos instrumentos de comunicação;
- c) Pela percepção de que outras funções podem e devem ser incorporadas ao repertório comunicativo do discente;
- d) Pela ampliação do processo comunicativo a partir do estímulo à criatividade no uso.

Tal prática pedagógica, entretanto, deve iniciar-se com pesquisa *in loco* que deve ser seguida de elaboração de propostas factíveis em sala de aula a fim de “ressignificar” o ensino dos recursos semântico-pragmático-discursivos que o aparato verbal oferece ao discente. Essa ideia é a norteadora de nosso estudo.

3. Análises do conceito verbo e do modo imperativo

Ensinar a língua portuguesa, atualmente, tem provocado angústia em muitos profissionais da área, haja vista que muitos docentes norteiam a sua prática pedagógica baseando-se em compêndios que não oferecem um estudo contextualizado e eficaz sobre os reais usos do verbo. Nesse sentido, o desenvolvimento da competência sociocomunicativa, por meio da qual os discentes tornam-se sujeitos de interação ao aprenderem a usar a língua como um instrumento de interação social, fica comprometido. Apesar de esses objetivos estarem claramente delimitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a maioria dos professores não consegue efetivá-los, devido ao fato de estarem presos a conceitos e regras expostos em manuais de gramáticas e livros didáticos. Assim, consideramos relevante a realização de um estudo reflexivo de como a tradição gramatical

vem tratando o verbo, sobretudo o imperativo, bem como a apresentação de visões científicas que possam fundamentar o trabalho do professor.

Para tanto, optamos por realizar, inicialmente, uma consulta à gramática tradicional, analisando, a definição de verbo e a forma como os gramáticos explanam sobre o modo imperativo. Em seguida, verificamos, em uma coleção de livro didático de língua portuguesa, do 6º, 7º e 8º anos (editados em 2012, aprovados pelo Ministério da Educação e sugerido para ser adotado em escolas públicas do município de Brumado – BA), a forma como o conteúdo “verbo”, especialmente do “modo imperativo”, é desenvolvido. E, finalmente, apresentamos a mesma temática na visão dos pesquisadores da tradição linguística, suas maneiras de abordar a linguagem na contemporaneidade. Em nossa discussão, analisamos a morfossintaxe do verbo, com ênfase no modo imperativo, centrando-nos em aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, eleitos como foco de nosso estudo. Iniciando a abordagem do verbo a partir da tradição gramatical, com os gramáticos: Cunha (1986), Cunha e Cintra (2013), avaliamos como esses aspectos vão aparecer em gramáticas normativas da língua portuguesa.

3.1. Gramática tradicional

3.1.1. Cunha (1986), Cunha e Cintra (2013)

Elegemos, como representantes da tradição gramatical, as gramáticas de Cunha (1986) e de Cunha & Cintra (2013), por, nesses compêndios, haver, forma consensual, o pensamento/prescrição presente em outras gramáticas normativas contemporâneas.

Cunha (1986)⁶⁷ define verbo como: “1. Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (CUNHA, 1986, p. 366). Ainda continua:

2. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional. (CUNHA, 1986, p. 366)

Depois de apresentar o primeiro conceito, Cunha (1986) limita-se

⁶⁷ No âmbito de nosso estudo, citamos a edição de 1986 em 11ª que reproduz a obra publicada em 1972.

a listar frases soltas, descontextualizadas. Para complementar, ele apresenta o segundo conceito. O gramático traz a definição de verbo com base em sua morfologia (“variável”), semântico (“um acontecimento representado no tempo”) e na função-sintática (“função obrigatória de predicado”). A linguagem empregada para explicação sobre verbo é envolvida por metalinguagem, que obriga o leitor a fazer uma revisão comparativa das categorias gramaticais.

É interessante frisar que Cunha (1986) escreveu essa gramática em 1972, e, em 1984, ao lançar *A Nova Gramática do Português Contemporâneo*, que contou com o auxílio/coautoria de Lindley Cintra, a definição foi mantida, mas outros exemplos de autores considerados consagrados são empregados. São exemplos igualmente isolados, como aparecem na versão primeira. Vejamos:

Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo:

Um dia, Aparício *desapareceu* para sempre. (A. Meyer, SI, 25)

A mulher *foi educada* por minha mãe. (Machado de Assis, OC, I 343)

Como *estavam* velhos! (A. Bessa Luís, S, 189.)

Anoitecera já de todo. (C. de Oliveira, AC, 19) (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 393).

Após o conceito e exemplos para identificação dos verbos em orações, Cunha e Cintra (2013) prosseguem apresentando as flexões do verbo e mencionando as variações em números, pessoas, modos, tempos e vozes, tal qual a primeira gramática. É relevante destacar que há o acréscimo da variação de aspecto, que já significa avanços na direção de uma abordagem semântica, contudo, há uma predominância de natureza classificatória, já que o estudo verbal continua a ter como prioridade a categorização em regulares, irregulares, defectivos e abundantes.

Quando se referem aos modos, Cunha e Cintra (2013) esclarecem: “Chamam-se MODOS as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 394). Com essa definição, eles mostram que, através dos modos, podemos empregar os verbos de várias maneiras, a depender da significação que pretendemos dar a ele. Nessa abordagem, é possível para nós até mencionar que os aspectos semânticos e pragmáticos estariam sendo contemplados, pelo simples fato de a pessoa que fala optar por um modo verbal, a partir do qual se deseja produzir sentido. Entretanto, os gramáti-

cos poderiam ter explorado alguns enunciados dentro de situações discursivas para tornar o aprendizado do imperativo contextualizado, significativo. Avançando, Cunha e Cintra (2013) afirmam que, em português, existem dois imperativos:

O IMPERATIVO AFIRMATIVO possui formas próprias somente para as segundas pessoas do singular (sujeito tu) e do plural (sujeito vós). As demais pessoas são expressas pelas formas correspondentes do presente do subjuntivo.

O IMPERATIVO NEGATIVO não tem nenhuma forma própria. É integralmente suprido pelo presente do subjuntivo (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 490).

Compreendemos que Cunha e Cintra (2013) asseguram que as formas do imperativo são semelhantes as do subjuntivo, com exceção das segundas pessoas. No entanto, não há nenhum esclarecimento em relação à origem dessa formação, o porquê da analogia ao subjuntivo, pois, como é sabido, o modo subjuntivo representa a dúvida, a possibilidade, enquanto que o imperativo indica ordem, mando. Nessa perspectiva, seria coerente possuímos apenas a segunda pessoa, tanto do singular como do plural, como sendo do modo imperativo. Afinal, ele é o modo do “mando”, e a 2ª pessoa é representada no discurso por aquele com quem se fala, ou seja, um indivíduo se dirige a outro interlocutor e dá uma ordem ou comando. Os autores se atêm apenas em admitir que a 1ª pessoa do singular não existe, haja vista que não se dá ordem a si mesmo.

Avançando, Cunha e Cintra (2013) elaboram cinco itens para explorar sobre o emprego do modo imperativo. Fazendo um breve apanhado desses itens, constatamos que, no primeiro, eles abordam que, apesar de o imperativo possuir a etimologia latina *imperare*, que significa comandar, não o empregamos, unicamente, para comandar, ordenar, mas também no sentido de exortar, induzir o interlocutor a praticar a ação representada pelo verbo. No segundo item, eles relatam que o imperativo afirmativo e negativo só é empregado em orações absolutas, principais ou em coordenadas, podendo expressar ordem, conselho, convite, súplica etc. Já com relação ao terceiro item, dizem que também podemos empregar o imperativo para indicar hipóteses. No quarto item, é reforçada a questão do nosso tom de voz, pois, a depender da nossa entonação, a noção de ordem pode atenuar-se até se tornar uma súplica. Finalizando, no quinto item, há informação relativa ao tempo: “o imperativo é enunciado no tempo presente, mas na realidade este ‘presente do imperativo’ tem valor de um futuro, pois a ação que exprime está por realizar-se”. (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 492)

A breve análise desses itens nos possibilita afirmar que Cunha e Cintra (2013), na última publicação, dão um passo a mais para as questões voltadas à semântica, à pragmática e à discursividade quando mostram que o emprego do imperativo pode indicar diversos outros sentidos, além da ordem, e que o nosso tom de voz também pode fornecer pistas sobre o que enunciamos. Destarte, os autores reconhecem a importância do contexto de enunciação, do processo de interação verbal para que os atos da fala sejam pertinentes.

A partir da leitura dos conceitos de verbo, e do imperativo expostos nas gramáticas tradicionais analisadas, constatamos que em função de seu caráter normativo são apresentadas regras que devem ser seguidas para a manutenção do padrão culto da língua. Entretanto, questionamos as frases empregadas para exemplificar a temática já mencionada. Por se tratar da língua dita “cultura”, perguntamo-nos por que não retiraram enunciados dos gêneros textuais nos quais são utilizados a língua padrão, como, por exemplo: a correspondência oficial, as leis, os livros técnicos científicos, os manuais de instrução etc., ao invés disso, todos os gramáticos pesquisados empregaram enunciados dos clássicos da literatura. Para legitimar nossa afirmação, encontramos no prefácio da *Nova gramática do português contemporâneo*, no qual Cunha e Cintra (2013) explanam sobre sua obra:

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores português, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. (CUNHA & CINTRA, 2013, p. XXIV)

Ora, como enunciados de escritores portugueses, brasileiros e africanos, dotados de toda carga regional e coloquial que lhes são peculiares, representar arquétipos da língua padrão?! Essa questão deve ser discutida, haja vista que, na gramática normativa, muitas vezes, está representando apenas a ideia de conservar a língua segundo os moldes dos autores clássicos, ou seja, está presa a regras pré-estabelecidas, em contraposição, por exemplo, à literatura que é vista como algo libertador que subverte a ordem, que não está presa a regras, mas, sim, voltada a inovações e à língua em uso para atrair o leitor contemporâneo.

3.2. Livro didático

Como é sabido por muitos, o livro didático ainda é uma ferramenta que muito auxilia o docente em sua prática pedagógica. Providos dessa

informação, acreditamos ser pertinente verificar como o objeto de nossa pesquisa, o verbo e, em particular, o modo imperativo, vem sendo abordado em uma coleção de livro didático, do 6º ao 8º ano.

3.2.1. Projeto Teláris – Borgatto, Bertin e Marchezi (2012)

Ao abordar noções de verbo, no livro *Projeto Teláris* do 6º ano – de Borgatto, Bertine e Marchezi – há o uso de seis gêneros textuais distintos: o mapa dos países que falam a língua portuguesa, o poema *Infância*, de Drummond, uma pintura de Heitor dos Prazeres, a música *Bola de meia, bola de gude*, de Milton Nascimento, e, ainda, trechos de notícias e reportagens. Isso para mostrar a marca temporal dos verbos, ou seja, os tempos presente, pretérito e futuro dos fatos relatados e, também, para mostrar se indicam ação, modo ou fenômeno da natureza.

Finalizando a explanação do assunto, com o tópico *Hora de organizar o que estudamos*, as autoras resumem o conceito de verbo, a saber: “palavra que indica ação, qualidade ou estado do ser a que se refere, fenômeno da natureza, localizando-os no tempo” (BORGATTO; BERTIN & MARCHEZI, 2012, p. 182). Embora apresentem uma grande quantidade de gêneros para chegar ao conceito de verbo, é inegável que as autoras deixam de lado aspectos semântico-discursivos.

Notamos que, juntamente com a definição de indicação de ação, modo e fenômeno da natureza, as autoras abordam as flexões de tempo, ou seja, a denominação de presente “fato ocorrido mais próximo do momento em que a notícia é divulgada” (*Idem, ibidem*, p. 177) e usam o termo “hoje” na expressão “*Hoje é assim*” (*Idem, ibidem*, p. 179), reforçando a ideia de que em tal palavra já está impregnada a ideia de presente.

No entanto, podemos questionar: será que, em situações reais de uso da língua, o presente indicará apenas fatos relacionados ao hoje? Vejamos algumas ocorrências: “[...] é bem difícil conseguir material escolar” (*Idem, ibidem*, p.177). A forma verbal “*é*” se encontra no presente, porém, não indica a certeza de algo que ocorre hoje e, sim, demonstra uma opinião do autor. Na frase “Neymar *joga* muito” (*Idem, ibidem*, p. 179), o verbo jogar no presente significa que ele joga só agora? E, ainda, em “Sempre *brinco* de Nerf em casa.” (*Idem, ibidem*, p. 180), a presença do advérbio “sempre”, acompanhando o verbo “brincar”, não remete à ideia do hoje, mas a algo habitual, um processo verbal contínuo. Assim, a

ideia de presente nem sempre está restrita a situações relacionadas ao hoje e ao agora, mas, sim, em contextos que demonstram opinião, ação habitual etc., como mencionado pelas autoras anteriormente.

Como informado, no livro são apresentados seis gêneros textuais distintos para trabalhar o conteúdo em questão. Embora seja bastante positiva a apresentação desse número e diversidade dos gêneros, verificamos que esses servem apenas para responder a perguntas referentes à identificação e classificação dos verbos. Nos trechos das reportagens, há muitos verbos, mas, na análise, são solicitadas aos discentes, apenas, respostas a indagações do tipo: “(1) Copie os verbos da fala de Tostão, jogador de futebol; (2) Copie as formas verbais que marcam tempo passado; (3) Copie os verbos da fala da escritora Lygia Fagundes Telles” (BORGATTO; BERTIN & MARCHEZI, 2012, p. 179). Em síntese, não foram valorizadas a discussão, a compreensão textual e as diversas possibilidades de usos das formas linguísticas, o que constituiria, de fato, a nosso ver, a riqueza da análise.

Observando atentamente, constatamos que o conteúdo verbo, no livro do 6º ano, é abordado em três momentos. No primeiro, foi trabalhado o que acabamos de mencionar. No segundo momento, são tratadas as flexões de pessoa, número e modo. Ao explicitar sobre número, é citado que os verbos passam da forma singular para a forma plural, apresentando-se três questões para que os discentes mudem as pessoas do discurso e o número de singular para plural e vice-versa. Logo em seguida, são exibidos os três modos verbais através de trechos de uma crônica, de tirinhas, manchetes de jornais e histórias em quadrinhos. Lembramos que esses gêneros textuais só serviram de pretextos para se trabalhar os modos verbais, ou seja, para que os alunos retirassem ou identificassem os verbos dos textos e indicassem a qual modo pertencia.

No terceiro momento, em páginas posteriores, as autoras trabalham exclusivamente com modo imperativo e empregam atividades semelhantes as já comentadas. Verificamos, outra vez, que o gênero textual foi empregado somente como uma lista repleta de verbos, na qual os discentes deveriam encontrar e relacionar os verbos no caderno.

No que tange ao conceito, no livro encontramos: “modo imperativo: expressa formas verbais que indicam pedido, ordem, conselho, súplica, desejo, convite, sugestão” (BORGATTO; BERTIN & MARCHEZI, 2012, p. 231). As autoras igualmente mencionam que o imperativo é usado nas formas afirmativa e negativa.

No livro do 7º ano, são abordados os usos das conjugações (1ª- ar, 2ª- er, 3ª- ir), das flexões de pessoa e número, dos tempos (presente, pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito, futuro do presente e do pretérito) e os modos (indicativo, imperativo, subjuntivo). Ao modo imperativo, é produzido o mesmo conceito exposto no livro do 6º ano. As atividades propostas são análogas: dispõem-se trechos de notícias para listar os verbos, identificar os modos e a intenção do uso de cada modo. Isso é importante, porém, não muito significativo ao aprendizado.

No livro do 8º ano, somente encontramos referências à transitividade verbal ao analisarmos o predicado verbal.

Verificamos, ao término dessa análise, que *Projeto Teláris*, de Borgatto, Bertin & Marchezi (2012), ainda apresenta os gêneros textuais como pretexto para se retirar os verbos. Quanto às questões, percebemos que o trabalho com os efeitos de sentidos, na coleção ora analisada, é bem imperceptível. Não obstante, os enunciados que elucidam conceitos das circunstâncias verbais, no *Projeto Teláris*, não dão conta da língua em uso e nem do significado do conceito como um todo, deixando lacunas na compreensão semântica.

3.3. Gramáticas linguísticas

3.3.1. Travaglia (2011, 2013)

Em seu livro *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, Travaglia (2013) traz sugestões de como abordar o conhecimento linguístico de tal forma que, além de capacitar o discente sobre o domínio da teoria gramatical/linguística e as nomenclaturas para análises da língua, também possibilite a capacidade de usar a língua de maneira eficaz. Apesar de a obra ser destinada aos profissionais do ensino fundamental I, os profissionais do ensino fundamental dos anos finais igualmente podem e devem tomar conhecimento do citado livro, pois, nele, o autor traz, de forma clara e precisa, abordagens para o ensino de língua. Nesse sentido, observemos como ele aconselha que deva ser trabalhada a classe de palavra verbo:

- a) *Conceito* – mostrar que o verbo tem duas funções básicas: a) ligar uma característica a um ser (verbos de ligação: Maria *é/está/parece/ficou/permaneceu/anda* bonita); b) exprimir ações, fatos, fenômenos, sentimentos.
- b) *Valores dos verbos de ligação*, mostrando que embora liguem uma característica a um ser, têm diferenças de significação. (TRAVAGLIA, 2013,

Travaglia (2013) defende a relevância do ensino do verbo já nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente os de ligação, com uma abordagem do valor semântico desses verbos. Nesse aspecto, o autor se diferencia da tradição gramatical, haja vista que estes autores consideram, muitas vezes, o verbo de ligação como sendo de menor ocorrência e, por isso, priorizam os verbos considerados significativos. Outro aspecto que nos parece questionável nas considerações de Travaglia (2013) é que, assim como a grande maioria dos gramáticos da tradição gramatical, ele afirma que os verbos exprimem ações. Característica esta que, como já analisado, pode suscitar ambiguidades. Contudo, o autor deixa claro que, apesar de optar por uma conceituação, algumas vezes semelhante as da tradição gramatical, o intuito dele é formar um usuário competente da língua. Afirma o linguista: “No ensino de língua, a última opção configuradora da metodologia a ser usada é se queremos *formar um usuário competente da língua* ou um *analista da língua*”. (TRAVAGLIA, 2013, p. 53)

Cabe ao docente, dessa forma, adaptar as terminologias adequadas às séries ou às necessidades dos discentes. Sabemos que compreender as terminologias, categorias, funções etc. são importantes para alguns profissionais, porém, dominar a língua com habilidade comunicativa, lendo, compreendendo, escrevendo gêneros textuais diversos e interagindo em situações comunicativas de forma plena é o maior objetivo que nós, professores, devemos ter no ensino de língua.

Ao se referir à modalidade, Travaglia (2013) conceitua: “categoria do verbo pela qual o falante revela sua atitude em relação ao que fala que pode ser de certeza, incerteza/dúvida, possibilidade, necessidade, obrigação, desejo, ordem etc.” (TRAVAGLIA, 2013, p. 50). Em seguida, o autor menciona protótipos de uma mesma frase, em diferentes modalidades, a fim de mostrar as possibilidades de fala que podem ser construídas, alterando as modalidades. Vejamos algumas dessas frases:

- a) João vendeu sua casa. (certeza) (o modo indicativo – pretérito perfeito);
- b) Talvez João venda sua casa. (dúvida/possibilidade) (o advérbio talvez e o modo subjuntivo – presente); (...)
- h) João, venda sua casa. (ordem) (modo imperativo) (TRAVAGLIA, 2013, p. 51-52).

Da forma proposta por esse linguista, oportunizamos aos discentes o contato com diversas maneiras de se usar os conteúdos linguísticos, ge-

rando os mais variáveis efeitos de sentidos numa interação com o outro. Assim, o estudo da língua passa a ter sentido para o discente e os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos estariam evidentes em todo o processo de aprendizagem.

No capítulo dedicado ao ensino do verbo, Travaglia (2011) apresenta algumas recomendações no que tange ao ensino dessa classe gramatical. Dessas recomendações, vamos mencionar algumas que não são, a rigor, contempladas e/ou enfatizadas na tradição gramatical. Por exemplo, ao citar as categorias, Travaglia (2011) sugere que, ao menos, se tenha consciência sobre a que plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico) determinado fato se refere. Assim, nas palavras do autor, apresentaríamos como "semântico [...] por exemplo, a flexão verbal e a categoria que expressa (tempo, modalidade, número, pessoa), os efeitos de sentido que cada forma verbal pode pôr em jogo, quando usado em um texto". (TRAVAGLIA, 2011, p. 160)

Para completar a abordagem, o autor mostra que deve ser trabalhado o funcionamento do verbo nos níveis lexical, frasal e textual.

Destacamos, entre os níveis, o último, objetivando explorar o aspecto discursivo do verbo, pois, no nível textual, temos fatos como:

- a) coesão (continuidades de tempo e aspecto);
- b) relações entre categorias e tipologias de textos e superestruturas como, por exemplo, o fato do perfectivo caracterizar a narração, das modalidades deónticas (ordem, conselho, pedido, súplica, prescrição, volição) caracterizarem o texto injuntivo;
- c) usos argumentativos das formas verbais ou de verbos como operadores argumentativos;
- d) verbos usados como marcadores conversacionais e ordenadores de elementos no texto;
- e) formas e categorias verbais estabelecendo relevo etc. (TRAVAGLIA, 2011, p. 160).

Em Travaglia (2011), verificar que a missão maior do docente em relação ao ensino, especificamente, ao ensino do verbo, é a de assegurar que o essencial é “priorizar o objetivo de ensino de língua materna de desenvolver a competência comunicativa do aluno” (TRAVAGLIA, 2011, p. 161). Trabalhando dessa forma, contemplaríamos os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos do verbo.

3.3.2. Ferrarezi Junior (2014)

A fim de estabelecer o diálogo, percorremos também as ideias de categoria verbal lançadas por Ferrarezi Junior (2014). Esse linguista apresenta uma definição bem clara e concisa de verbo. Para ele, “A forma mais simples de explicar para um aluno da educação básica o que é um verbo no Português Brasileiro é: o verbo é a única palavra que pode ser modificada para expressar mudanças em relação ao tempo” (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 14). Fundamentados nessa explicação, verificamos que o linguista faz questão de expor que não é só o verbo que expressa ideia de tempo, mas tantas outras palavras como: ontem, hoje, amanhã etc., que não são classificadas como verbos. Contudo, ele destaca que somente o verbo tem a capacidade de alterar-se para expressar as mudanças em relação às ideias de tempo, como verificamos em: *estudei, estudo, estudarei*. Ferrarezi Junior (2014) ainda propõe:

Se o aluno for mais avançado (lá pelo 7º ou 8º ano, por exemplo), já deve ter aprendido o que é flexão, ou seja, a modificação de uma palavra por meio de desinências. Então, você pode dizer que “o verbo é a única palavra que pode ser flexionada em tempo”. (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 15)

Notamos que, a partir desse ponto de vista, apesar de mencionar a série, respeita-se a demanda do discente, sua maturidade em compreender enunciados mais complexos. Assim, o trabalho flui a partir das necessidades reais que os discentes apresentam e do amadurecimento acadêmico que já atingiram e não apenas obedecendo a uma distribuição rigorosa de períodos ou ciclos escolares, como sugeridos pela tradição.

Ao expor sobre os modos verbais, Ferrarezi Junior (2014) declara: “quando falamos de modo verbal estamos falando da forma como imaginamos a realização/concretização do evento que estamos descrevendo” (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 41). Notamos que são claras as definições do autor, ele não emprega toda aquela metalinguagem que, muitas vezes, ao invés de aclarar, obscurece a compreensão dos termos linguísticos. Ao contrário disso, exhibe os modos indicativo e subjuntivo e, com veemência, afirma que o imperativo não é modo verbal “de verdade”. Para comprovar tal afirmação, ele lista as seguintes razões:

- a) primeiro, porque ele não afeta de forma alguma o sentido que atribuímos às formas como as coisas vão se concretizar/realizar;
- b) segundo, porque ele não tem formas privativas, ou seja, só dele, mas usa formas dos presentes do indicativo e do subjuntivo;
- c) terceiro, porque não utilizamos o imperativo na representação de eventos do mundo nem temos como localizar suas formas verbais imperativas na

linha do tempo, pois sequer sabemos se eles vão mesmo acontecer. Mas aí, já usaremos outro verbo em outro modo para dizer se as coisas acontecerem ou não (para a ordem “Faça isso”, por exemplo, usaríamos: “Ele fez” (do indicativo) ou “Se ele tivesse feito” (do subjuntivo)). Apenas usamos o imperativo para dar ordens ou fazer pedidos, ou seja, para realizar os atos de fala, que, segundo a Pragmática, são atos que se concretizam pelo falar, como mentir, mandar, pedir, jurar etc. “Faça isso”, “Faz isso”, “Coma aquilo / Come aquilo”, “Faz isso”, “Sai daqui! / Saia daqui!”, são formas de construção chamadas de imperativas. (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 42-43).

Com todas essas razões, o linguista tenta nos convencer de que o imperativo não é precisamente um modo verbal, mas, sim, uma maneira especial de empregar o verbo, abarcando, assim, a ideia do aspecto pragmático, aspecto este fundamental para o desenvolvimento da competência sociocomunicativa, proposta em nosso estudo.

Portanto, após a análise dos compêndios da tradição linguística, verificamos o quão produtivas, tomando como referência a língua em uso, são as abordagens apresentados pelos linguistas, diferentemente das prescritas na tradição gramatical. Pois, além de abordar a temática de forma mais clara, na tradição linguística, não são empregadas frases, inúmeras vezes, arcaicas dos clássicos literários e, ainda, é abordada uma formação do imperativo de acordo com os utentes da língua na atualidade. A nosso ver, os discentes e docentes, que consultarem esses compêndios da tradição linguística, irão obter uma resposta mais satisfatória para o conhecimento da língua que efetivamente usam.

4. Considerações finais

Iniciamos este trabalho, apresentando as teorias da linguagem que subsidiaram as discussões realizadas no decorrer da pesquisa. Reafirmamos que escolhemos aquelas teorias que dialogavam de forma mais coerente com o nosso propósito e objeto de estudo, em busca de uma aprendizagem mais eficaz na qual a língua seja analisada, descrita e estudada em situações reais de uso. Com esse intuito, as teorias Sociolinguística e o Funcionalismo foram escolhidas para constituir a base desta pesquisa. Assim, na abordagem de verbo realizada, atentamo-nos para a situação comunicativa, para os interlocutores, para os efeitos de sentidos dos atos de falas, enfim, para tratar a língua em uma perspectiva social, reconhecendo a sua heterogeneidade.

Constatamos que, embora na tradição gramatical haja a aborda-

gem sobre “verbo” e “imperativo”, quase que exclusivamente, voltada para as formas de flexão, identificação e denominação; na linguística, há pesquisadores, como Travaglia (2009; 2011; 2013) e Ferrarezi Junior (2014), que compreendem o imperativo como o trabalho com as possibilidades significativas e sua adequação à produção de efeitos de sentido e às situações de uso.

Verificamos, na coleção de livro didático, que, ainda que de forma incipiente, já está sendo apresentado um estudo do modo imperativo com foco na língua em uso. Apesar da presença acentuada de uma metalinguagem não tão clara, encontramos muitos gêneros textuais condizentes com a realidade dos alunos, necessitando apenas de análises mais críticas e, sobretudo, nas quais seja provocada mais reflexão do discente sobre as possibilidades de sentido do uso do verbo, em específico do modo imperativo em situações reais.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que, na introdução deste trabalho, perguntamo-nos: (1) Qual o motivo de tanta aversão em relação ao ensino da gramática e do verbo? (2) Como abordar o verbo, sobretudo, o modo imperativo para a realização de um aprendizado mais efetivo e significativo para os discentes? Ao finalizar este trabalho, não temos dúvidas de que é possível abordar os conteúdos gramaticais, observando a gramática internalizada que o aluno traz e propondo uma metodologia pautada na gramática descritiva, através da qual observaríamos como o discente realiza as situações em estudo e, na gramática reflexiva, utilizando de mecanismos semânticos, pragmáticos e discursivos para análise de situações próximas ao seu cotidiano. Assim, certamente, a aversão seria minimizada por uma prática pedagógica em que o aluno não sentisse a presença de “dois português”, mas no qual estudasse e pesquisasse a sua língua em situações reais. Na tradição gramatical, em função da própria natureza do propósito desse tipo de gramática, esses estudos não são atualizados, mas, nos livros didáticos e, principalmente, nas sequências didáticas elaboradas, podemos contribuir de forma efetiva com essa nova proposta de ensino pautado nas perspectivas semântica, pragmática e discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hasshimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: português*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 157-176.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da língua portuguesa*. FAE, 11 ed. Rio de Janeiro, 1986.

_____; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *O estudo dos verbos na educação básica*. São Paulo: Contexto, 2014.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth. *Grammaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. 1. impr. São Paulo: Contexto, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gramática ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

AS RAÍZES CONTRACULTURAIS NO ROCK AND ROLL E NA MPB

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges (UEMS)

igoralexandre@hotmail.com

Ravel Giordano de Lima Faria Paz (USP)

ravel@uems.br

RESUMO

O presente artigo tem por intuito demonstrar a importância dos movimentos artísticos e culturais que orbitam na década de 1960 e, por meio da apresentação de alguns artistas e obras feitas pelos mesmos, constatar a qualidade artística e marco histórico que se consolidou a partir das ações e da sedimentação de tais obras. Nessa perspectiva, o intuito da investigação é justamente comparar as duas, buscando em seus íntimos os elementos com maior notoriedade para que se consolide tal ação analítica, e sejam evidenciadas todas as potencialidades e riquezas existentes em seu bojo conceitual. Artistas como: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e outros representantes do movimento da Tropicália marcaram profundamente a sociedade brasileira pela música. Em perspectiva semelhante, artistas estrangeiros como: *Beatles*, *Led Zepelin*, *The Who* e *The Kinks*, também, desbravaram fronteira, e, se valeram da música como elemento propulsor e norteador para sedimentar o pensamento crítico-revolucionário no âmago social. Sendo assim, são notáveis as duas correntes (MPB e rock) como formas de criticar a realidade.

Palavras-chave: Contracultura. MPB. *Rock and roll*. Revolução.

1. Introdução

Quando se alude à caracterização do que seria uma sociedade, nos salta aos olhos toda a gama de representação, e de elementos que são anexados nesse conglomerado. A sociedade passou por vários períodos de intensa transformação até chegar à estrutura social contemporânea. Esse processo trouxe à baila o fato de que, o homem para viver em sociedade precisou estipular prerrogativas (padrões e/ou regras) para que todo indivíduo que ali estivesse inserido, os utilizasse como primazia para se estabelecer nela ou em determinado grupo já delimitado pela mesma.

A polissemia presente no que concerne à estrutura social é algo de uma completude ampla, densa e movediça, justamente, porque ela é subsequência de várias camadas que a completa como um todo. Sendo agregados significados a cada uma de suas peculiaridades, ou seja, a representação real dessa polissemia seria a própria construção do todo cultural.

Nessa perspectiva, Santos (p. 31) salienta que, “cultura inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política”. Ou seja, o agrupamento das ações (*peculiaridades*) sociais, que caracterizam determinado grupo de indivíduos como uma sociedade, com suas especificidades e outras que serão agregadas pelo convívio próximo a outras culturas.

Ainda na mesma perspectiva, Santos (p.27-8) adverte que é preciso que se tome cuidado ao se analisar a cultura de alguns países, pois, existem fragmentos históricos que são imprescindíveis para a decodificação dessa organização. Isso claro, situando a cultura observada como objeto a ser analisado. Ainda segundo o mesmo autor: “cultura surge como marca das camadas dominantes da população de uma sociedade”. Essas marcas de dominação serão decompostas mediante a inserção de elementos históricos, que servirão como engrenagens deflagradoras das mesmas.

Por conseguinte, discutir cultura implica sempre argumentar sobre o processo social de forma concreto, ou seja, olhando diretamente para a realidade existencial de dada sociedade, exatamente, porque nos salta aos olhos que a cultura não é engessada, e, a mudança é um elemento fundamental da realidade sociocultural. E, será essa realidade (pensando na mesma, como, objeto de análise), que se apresentará carregada de significados e significantes, guiando por suas veredas até seu entendimento e, posteriormente, sua parcial decifração. Na perspectiva analítico-decifrativa, Santos salienta que:

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que a ela exista em alguns contextos e não em outros. (...) é uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (SANTOS, s./d., p. 33)

Sendo assim, ao se deparar com questões sobre cultura, deve-se sempre ter em mente que cada vertente constituinte da mesma, seja: musical, literária, costumes, política, entre outras, deve ser analisada de forma ímpar dentro de um contexto e/ou recorte temporal, tendo ciência de que, o contexto é de vasta imensidão significativa. Em outras palavras, cultura diz respeito a um universo que possui inúmeras particulari-

dades. Ou seja, tudo que quantifica e qualifica a existência social, sendo pensada de formas nucleares ou gerais, por menor que seja a sociedade, assim como grupos que se encontram amalgamados dentro de qualquer estrutura social, possuem características existenciais particulares que devem ser levadas em consideração, no caso de se tornarem objeto de análise de qualquer perspectiva teórica.

2. *Rock and roll: revolta conteudística*

A busca pela liberdade e a luta das classes sociais, o processo como um todo, trazem as mudanças que a sociedade passou (e ainda passa) durante determinados períodos e, não somente isso, como também, expõe os fatores que ficam arraigados em seu subsequente progresso.

A sociedade nacional tem classes e grupos sociais, tem regiões de características bem diferentes; a população difere ainda internamente segundo, por exemplo, suas faixas de idade, ou segundo seu grau de escolaridade. (...) a população nacional foi constituída com contingentes originários de várias partes do mundo. (...) é importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Não só por que essas diferenças são feitas de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social. (SANTOS, s/d., p. 18)

A cultura é pura efervescência como se pode observar segundo a afirmação do autor, isso quer dizer que, ela mesma produz os elementos incitadores de dominações, assim como, os elementos dicotômicos em seu núcleo existencial. Cada cultura procura se definir e buscar por benefícios, e são esses que asseguram sua hegemonia. Por esse segmento constatam-se movimentos que a mídia (estadunidense) caracterizou como: contracultura (ou contraculturais), como salienta Watts:

Contracultura evoca imagens de um capítulo particular da história americana. Nós a associamos ao movimento Beat, à década de 1960 e ao infame Verão do Amor. Também vêm à mente o movimento da liberdade de expressão, os militantes *yippies* e as drogas psicodélicas. Todos foram sintomáticos do crescimento consenso entre os jovens de que a cultura predominante estava indo na direção errada. (WATTS, 2002, p. 7)

Desde o nascimento do capitalismo, a sociedade se transformou em uma maquinaria que visa lucros, segundo o olhar de uma minoria bem afortunada, isso pensado por uma perspectiva que possui o pé no marxismo. À medida que uma camada menos favorecida da sociedade foi sendo escravizada, ocorre uma reiteração de seus quereres e uma aproximação de seus ideais, segundo Pereira.

Começa ficar mais claro que aquele conjunto de manifestações culturais novas não se limitava a estas marcas superficiais. Ao contrário, significava também novas maneiras de pensar, modos diferentes de encarar e de ser relacionado com o mundo e com as pessoas. Enfim, um outro universo de significados e valores, com suas regras próprias. (PEREIRA, s./d., p. 65)

A primazia que demonstra essa insatisfação com o rumo que a sociedade estava tomando se manifesta em movimentos, como o *hippie* (como também, os *punks*, entre outros que se constituem subsequentemente), que foi umas das primeiras projeções desse olhar antagônico, sinalizando que, por aquele segmento, as coisas não seriam viáveis.

Embasado na principalidade de outro universo de significados e valores, com regras próprias e seus pormenores, assim como, salienta Pereira, é que são asseverados movimentos (contraculturais) primários como: *Paz e amor, Paradise Now, Desbunde, Desrepressão, Revolução Individual, You are what you Eat, Aqui e agora, É proibido Proibir, Flower Power, Turn in and Drop out*. Posteriormente, agregando uma série de fatores econômicos, sociais e culturais, nasce mais um singular movimento representativo do contracultural: os *Punks*.

Podemos compreender contracultura da seguinte maneira: como um fenômeno histórico concreto e particular, cuja origem pode ser localizada nos anos 60; e como uma postura, ou até uma posição, em face da cultura convencional, de crítica radical. (PEREIRA, s./d., p. 69)

A própria existência do ser humano sempre foi marcada por suas projeções representativas da realidade em que vive, e a cultura conforme Pereira (p. 69) “é um produto histórico, isto é, contingente, mais acidental do que necessário, uma criação arbitrária da liberdade – cujo modelo supremo é a arte”, ou seja, um importante ramal representativo da humanidade.

A contracultura foi certamente propiciada pelas próprias doenças de nossa cultura tradicional. Tais doenças condicionaram seu surgimento, como um antídoto, ou anticorpo, necessário à preservação de um mínimo de saúde existencial, que passou a ser socialmente exigido pelo próprio instinto de sobrevivência de nossa vida em comum. O pensamento do século XIX tentou diagnosticar essa doença de diferentes maneiras. Chama-se ‘alienação’, de Marx – e ‘neurose’, em Freud. No marxismo, é o resultado psicológico da exploração econômica; na psicanálise, o produto da repressão dos instintos. Há de ser ambas as coisas – e mais ainda. (PEREIRA, s./d., p. 71)

Por essa ótica a primeira hipótese é representativa, ou seja, um ponto dentro da grade dos acontecimentos histórico-existencial e consolidado por uma perspectiva do desenvolvimento econômico, sendo salientado pela exploração dos indivíduos, para consolidar o desenvolvi-

to econômico-social. Na segunda hipótese é a representação das disfunções psíquicas do indivíduo que, por repressão perde a noção de seus valores, tanto valores dele como ser humano, como, também, seus princípios se tornando massa de manobra por causa dessa alienação profunda em sua mente.

A contracultura combatia a desagregação dessa alienação profunda dos indivíduos. Buscava dentro das possibilidades, concretizar o indagar filosófico, a internalização do elemento questionador que possibilita a consolidação da crítica à realidade, assim como, o elevamento da criticidade interna do indivíduo que, possibilita que o mesmo não se permita fraquejar e consiga perceber sua posição como sujeito transformador de sua realidade, assim como, conhecedor de seus direitos e deveres. Em sentido amplo da palavra, tornar-se um ser humano intelectualizado, não permitindo se caracterizar, como, por exemplo, massa de manobra de uma parcela da sociedade.

O agregamento de inúmeros fatores criou a vertente representacional intitulada *contracultura*, assim como pode ser observado segundo a fala de Pereira (2002). Segundo o mesmo autor, o movimento *Hippie* é um dos marcos iniciais, do combate aos ideais da cultura dominante, dos preceitos que eram impostos por uma sociedade com inúmeros vícios e desigualdades, tanto existenciais quanto culturais. Isso mostra a lucidez desenvolvida pelos movimentos já mencionados, como, também, pelos seus sucessores.

A cultura *Hippie* pregava a *Paz e o Amor*, e ainda preceitos como: *You are what you eat*. E a partir dos conceitos de uma vida mais simples, desarraigada de preceitos de uma sociedade hipócrita e consumista, como também, de suas mazelas nucleares, ela buscava o ressarcimento de uma perda básica que era a liberdade e a sua individualidade, assim como, é salientado por Pereira. (p. 71)

O homem se tornava, paulatinamente, um escravo do sistema, tanto no plano físico quanto existencial. Essa perda de liberdade e alienação se caracterizava no que os Hindus denominavam Maya.

Maya significa ilusão mágica, arte, jogo. O olho desperto o vê assim; o adormecido o confunde com o real e prende-se em sua teia. Nas teias de Maya, o sujeito vive em um estado de alucinação completa, de absoluta confusão mental. Sua mente conturbada cria uma série interminável de monstruosidades econômicas, sociais, psicológicas e existências. O grande obstáculo é que esse estado onírico, alucinatório, é considerado 'normal' por sua própria ótica, que

é a vigente; dessa forma, a preservação e mesmo a evolução da doença são asseguradas. (PEREIRA, s./d., p. 71)

Os hippies cravaram sua marca na estrutura social, sendo representado por Allen Ginsberg, líder e inspirador do movimento *Flower Power*. Segundo Pereira (p.80), uma das formas de intervenção se encontra em um de seus poemas, intitulado: *How to make a march/spectable*. “Por sua vez seu (...) poema *Howl* (1956)”. (...) os versos iniciais desse poema – “I saw the best minds of my generation destroyed by madness”.

A luta contra a representação alucinatória da existencialidade humana, com uma finalidade fútil ou desagregada de valores realmente sustentáveis era o que a cultura *Hippie* inicialmente combateu, e o que agregado às teorias como de Marx e Freud (entre algumas outras), representam a condensação pautável tanto para a manipulação, como, também, para as doenças sócio-existenciais, assim como a luta contra elas.

De fato, a neurose foi representada e/ou caracterizada pela aceitação dos padrões e da vida orquestrada por outrem, ou seja, a vida era regida por padrões que foram estipulados e era seguida como “os corretos”, uma vertente atualizada do que aconteceu na Idade Média. Em outras palavras, uma minoria, como o caso da Igreja na Idade Média, ditando e estruturando padrões, já que a mesma manipulava e regia, praticamente, todas as vertentes da vida dos indivíduos que se encontravam naquela sociedade.

Indubitavelmente, viver dessa forma traria como resultado final a morte representada de forma intelectual (subjativa) e/ou literal. Isso foi combatido incessantemente, e a busca por individualidade e liberdade de expressão foram as bandeiras erguidas diante toda essa pressão exercida sobre as pessoas, as quais não aceitavam ser tratadas como gado, tal qual salienta Pereira:

Diante de tal sistema altamente repressivo e massificante, uma das características essenciais de toda a contestação da juventude vai ser a ênfase na afirmação da individualidade. (...) no final dos anos 50 e começo dos 60, numa situação de difícil saída. Se, de um lado, rejeitava, cada vez mais com força, seguia canalizar este descontentamento para as formas consagradas de luta política, por não encontrar neste tipo de contestação respostas as suas respostas a sua nova problemática. (PEREIRA, s./d., p. 78)

Com a consolidação de valores revolucionários que ocorre a partir da cultura *Hippie*, o desenvolvimento da criticidade, dado que a mesma era construída do interior para o exterior e, com todas as suas insatisfações e representações de revolução e de novos patamares a serem vivi-

dos, nestas sociedades industriais avançadas, é que se transportam para plano real a negação e a revolta violenta contra os “valores” estabelecidos por terceiros, que apenas desejavam e olhavam sua existência já pré-programada com um valor estipulado.

Em meio a toda uma gama de acontecimentos socioeconômicos marcantes surge a cultura *punk*, que teve sua maior representatividade na música e, primeiramente, em suas vertentes: visual e comportamental. Posteriormente dela, nasce o Thrash, outro estilo de *Rock*, com maior peso sonoro, porém, com a mesma carga revolucionária e uma profícua crítica herdada do movimento progenitor do mesmo. Como salienta Leão. (1997)

Emprestando do punk a retórica da mudança (...) o thrash metal foi o mais importante passo dado pelo heavy metal para sua evolução em quase 20 anos. (...) Com o surgimento do thrash, de uma vez só foi reformado o som, o visual e o conteúdo do heavy metal. (...) O thrash metal, marcou um importante momento dentro do heavy metal como um todo. Ele trouxe de volta a postura agressiva e desafiadora dos primeiros anos do gênero, proporcionou mudanças estéticas e musicais. (...) O thrash era ao mesmo tempo uma revisão do heavy metal, uma incorporação dos ideais punks e um amálgama de influências da cena hardcore americana com o contemporâneo death metal e as experiências crossovers de algumas bandas pós-punk. Em suma, um grande liquidificador. (LEÃO, 1997, p. 153-154)

Na construção e representação interna dos movimentos supracitados, os fatores constituintes estão ligados, diretamente, à cultura *Hippie*. Sobretudo em razão de inúmeros filhos de hippies, não terem a figura de seus pais presentes e não poderem contar totalmente com a ajuda dos mesmos, tendo então crescido e se revoltado contra os mesmos, galgando, pois, uma nova vertente de contracultura: os *Punks*.

Inúmeras manifestações surgidas em diferentes campos, como o das artes, com especial destaque para a música, ou melhor, para o *rock*; o da organização social, aparecendo em primeiro plano à ênfase dada pelo movimento hippie à vida comunitária, na cidade ou no campo; e ainda, o da atuação política. Aqui chamam a atenção tanto o novo estilo de manifestação e intervenção surgido no bojo de toda a cultura psicodélica que os mesmos hippies popularizaram. (PEREIRA, s./d., p. 84)

Essa representação intitulada *Rock and Roll* é considerada mais que apenas uma vertente da arte, é considerada uma filosofia de vida, e se utilizando disso de uma forma muito particular, a contracultura encontrou uma arma poderosa de representação e, atingir o seu foco, que era o de: ferir de forma concisa os ramais da cultura dominante. Então, a música alicerçou-se como uma arma singular para tal ação imoladora. Veja-se

o que salienta Pereira:

O *rock* é um tipo de manifestação que está ligada longe de ter um significado apenas musical. Por tudo que conseguiu expressar, por todo o envolvimento social que conseguiu provocar, é um fenômeno, verdadeiramente cultural, (...) constituindo-se um dos principais veículos da nova cultura que explodia em pleno coração das sociedades industriais avançadas. (...) mas algum tempo antes do *rock* dos anos 60, um outro ritmo não muito afastado daquele já havia também demonstrado sua enorme capacidade de mobilização social. Era o *rock-'n'-roll*, meados dos anos 50, com seu balanço frenético e sensual, seus estridentes acordes de guitarra elétrica e seu fiel e alucinado público jovem. (PEREIRA, s./d., p. 86)

Constata-se que a força que essa entidade (*Rock*) possui, vem sendo disseminada desde a década de 50. Nessa época são notáveis nomes como: Chuck Berry, Link Wray, Scotty Moore, Bill Haley, Jerry Lee Lewis, entre tantos outros que a tiveram, e ainda tem, se se pensar em todos os músicos que foram e ainda são influenciados pelos mesmos, para que esse segmento cultural tivesse a disseminação na proporção que possui e ainda possui.

Essa difusão que obteve o *rock and roll*, foi construída em uma atmosfera de pós-guerra, também, notando-se que os músicos eram pessoas mais velhas que tocavam para os jovens, isso totalmente amarrado no período dos anos 1950. No mais, o contrário ocorreu nos anos 1960, os jovens estavam tocando para jovens, e essa abertura foi bastante utilizada pelo punk, como, também, por inúmeros outros gêneros musicais, que completam o significado etimológico da palavra – *Rock* –. Pois, a partir da década de 60 o *rock* já se encontra totalmente intitulado e consagrado.

Na consolidação da consagração do *Rock*, Pereira destaca três nomes dentre os muitos nomes ímpares desse movimento: Os *Beatles*, *Bob Dylan* e os *Rolling Stones*.

Uma coisa é certa: há três nomes que iniciaram, pelo menos em suas grandes linhas, esta verdadeira revolução cultural que a música *rock* dos anos 60 sintetiza, constituindo-se assim, em referências obrigatórias para quem quiser evocar o “espírito” dessa época. São eles: os *Beatles*, *Bob Dylan* e os *Rolling Stones*. De ambos os lados do Atlântico, o trabalho destas pessoas abria novos caminhos para a música. Mas, além disso, elas eram capazes, principalmente, de encarnar a revolta e as aspirações de toda uma juventude rebelde que via na aliança entre Arte, comportamento e contestação uma nova possibilidade de expressão e sustentação de sua identidade. (PEREIRA, s./d., p. 87)

A capacidade que incitava, internamente, os jovens que constituíam a contracultura sentimentos, como, por exemplo: a catarse Aristotéli-

ca, ou seja, uma descarga emocional. Ao sentir a pulsação forte que o rock possui, os jovens contemplavam a realização dos seus anseios e reivindicações tanto no âmbito real quanto no espiritual, pois, as músicas eram carregadas da figurativização das frustrações, das revoltas e tudo que dentro do âmbito da contracultura era priorizado para a reconstrução da sociedade doentia. O que mais proporcionava a interação e sensibilidade dos jovens com o contato musical, como também, com todos os elementos contemplativos e sensoriais da música é, justamente, o que Mario de Andrade (p. 13) salienta em sua obra *Pequena História da Música*: “o primeiro contato que temos com a música é o ritmo, o ritmo é o que acentua a qualidade sensorial da música”.

Ao escutar bandas como os *Rolling Stones*, com sua agressividade no palco e suas letras cheias de rebeldia e retaliação contra a sociedade vigente, ou bandas como *The Kinks* que trouxeram inúmeros aprimoramentos, sendo caracterizadas como uma das bandas criadoras do *Hard Rock*, com seus *riffs*, como, por exemplo, da canção: *You really got me*, bem como evidenciando temas que eram tabus na época, como: a questão do homossexualismo, das travestis, entre tantos outros forçados a ser uma incógnita pela sociedade da época, a fim de não ser apresentados à juventude, Assim:

A imagem dos *Rolling Stones* era de uma rebeldia agressiva, alucinada, até mesmo temível. Homossexualismo, uso de drogas, escândalos, acidentes nos shows, conflitos e choques com autoridades, estes são alguns ingredientes de uma imagem que traduzia a fúria radical da contestação de uma parcela da juventude internacional. (PEREIRA, s./d., p. 95)

Os *Rolling Stones* foram os percussores da utilização de etimologias e simbologias místicas para canalizar o ódio e toda a rebeldia de uma geração, ou seja, eles apresentaram um *rock* mais denso com temáticas antagônicas aos seus compatriotas roqueiros. Os *Beatles*, por exemplo, cultivavam a imagem de bons moços, porém, rebeldes. Já os *Stones* eles cultivavam a rebeldia anárquica. Nessa mesma guinada rebelde crítico-existencial, bandas como: *The Who*, *Led Zeppelin*, entre outras, gradativamente, vieram a se tornar ídolos daqueles que não se adequavam dentro dos padrões estipulados e agregados por terceiros (cultura dominante), caso também de, *Bob Dylan*. Para Pereira:

Ao longo de sua trajetória nas décadas de 60 e 70, Dylan desempenhou o papel de uma figura extremamente polêmica, capaz de gerar os protestos mais radicais por parte de seu público, ao mesmo tempo em que era tomado como um verdadeiro mito. (...) Dylan começa, a se afirmar como cantor e porta-voz

da Nova Esquerda, como o grande cantor da *protest song*. (PEREIRA, s./d., p. 91)

Assim como *Bob Dylan*, os *Rolling Stones* também foram importantes para que a bandeira do *rock* que já se tornara sinônimo da contracultura, e da rebeldia fosse disseminada por toda parte.

Mas apesar da força e da importância do papel que tiveram grupos como os *Beatles* e os *Rolling Stones* ou um compositor/intérprete do porte de *Bob Dylan*, o panorama da música jovem dos anos 60 e começo dos 70 certamente engloba uma quantidade incrível de outros nomes que seria difícil listar aqui. *The Mama's the Papa's*, *Genesis*, *Yes*, *Deep Purple*, *Led Zeppelin*, *Animals*, *The Who*, *Pink Floyd*, *Mothers of Invention*, *Jethro Tull*, são apenas algumas referências dentro de uma enorme série. (PEREIRA, s./d., p. 99)

Hendrix e Janis Joplin se tornaram um marco na evolução da contracultura, devido ao seu grande poder de arrebatador multidões e, pelo destaque de suas singularidades, além de transmitirem através de atitudes e valores pregados pelo movimento ao que estava agregado a contracultura e disseminar nos integrantes da mesma aquilo que os mantinham incorporados: a catarse e filosofia (o pensamento crítico-revolucionário) e o sublime em forma de elementos musico-sensorial. Tudo possibilitando a extrapolação dos limites da realidade, construindo, assim, a entidade intitulada: contracultura.

Enquanto Janis Joplin interpretava os sentimentos da época através de seus *blues*, cantados com voz rouca e lancinante – chegando mesmo a ser tida como a cantora favorita dos *Hell's Angels* –, Hendrix o fazia através de uma habilidade toda especial no uso da guitarra elétrica. Nas suas mãos, todos os sons possíveis e impossíveis deste instrumento eram radicalmente explorados, incluindo-se mesmo o uso deliberado da distorção como elemento musical. (...) uma excelente amostra de tudo isso que vem sendo dito é, por exemplo, sua apresentação no Festival de Woodstock, nos Estados Unidos, no ano de 1969. (PEREIRA, s./d., p. 99)

Ademais, como os artistas supracitados, os *The Kinks*, que abordavam temas relacionados à sexualidade, à rebeldia e ao amor de forma não ortodoxas, agregaram um novo olhar na representação musical, tornando-se não apenas uma das bandas que apresentaram inicialmente, essas temáticas para o mundo. Como também, agregadora de toda uma série de influência para a construção de sua identidade musical. Destas, destacam-se as do: *rhythm and blues*, *music hall britânica*, *folk e country*. Além disso, segundo Leão (1997), foi graças a essa hegemonia de influências o grupo se tornou um pilar para que outras bandas com novos estilos surgissem, abrindo ainda mais o leque de possibilidades musicais.

Foi na virada da década de 60 para 70 que o termo heavy metal foi oficialmente incorporado e passou a definir, dentro do meio musical, as bandas de rock mais barulhentas, até para separá-las do pop. Mas antes que se chegasse a uma conceituação desse tipo de rock e que, assim, fosse aceito como gênero, algumas bandas proto-metal, como; *The Who, The Kinks, The Yardbirds* e *Cream* (...) já faziam esse tipo de barulho, (ainda) indefinido, mas com estilo. (LEÃO, 1997. p. 14)

Os *The Kinks* abordaram temas como os relacionados às travestis (direcionados também ao homossexualismo), que era tabu na época, como já enfatizados. Também contribuindo para que as variáveis da música se tornassem sempre uma reconstrução da construção musical, pois, suas influências transformaram e ainda transformam o meio musical. Uma apresentação que teve sua importância com um marco dentro da cultura da contracultura foi a apresentação de Hendrix, que teve início com o tema *The Star Spangled Banner* (o hino dos Estados Unidos da América), terminando com uma de suas canções mais celebres *Purple Rain*.

Foram inúmeros esses festivais e tiveram lugar, especialmente, nas mais diferentes cidades dos Estados Unidos e da Europa. No entanto, pelo menos dois deles, pela importância que tiveram enquanto marcos não apenas da música, mas do movimento de contracultura como um todo, exigem uma referência especial – *Woodstock* e *Altamont*. (PEREIRA, s./d., p. 100)

Segundo Pereira (p. 101), “realmente, o que se configurou durante aqueles três dias foi a ‘nação’ de *Woodstock*, outro país, outro mundo, onde o lema é ‘proibido proibir’”. Segundo ainda palavras do mesmo autor, “com todas suas contradições, estes e outros festivais de música foram, os grandes momentos de atualização da utopia da contracultura: da transformação, da revolução aqui e agora”. E, nesse sentido, a música, ou melhor, o rock, desempenhou um papel fundamental.

São desta época as grandes marchas pacifistas contra a guerra ou pelos direitos do cidadão, as passeatas hippies com seus slogans alegres, sua música, suas cores e seus toques de orientalismo e os *sit-ins* dos jovens estudantes de universidades americanas e europeias. (...) neste período, talvez seja a intensidade com que toda a agitação político-cultural de caráter novo aglutinava grupos sob certos aspectos tão diferentes como Hippies, negros e aqueles estudantes que representavam os começos de uma nova esquerda. E tudo isso, diga-se de passagem, com muito rock ao fundo, o som que afinal de contas, havia realizado a mais radical fusão da música branca com a negra. (PEREIRA, s./d., p. 104)

Tudo isso torna perceptível à qualidade transformadora da música, – *Rock and Roll* –, pois, o mesmo tornou-se um elemento que suscitava a vontade no interior dos jovens e que, levava os mesmos, a criticar, a pensar e refletir sobre as coisas e sobre tudo o que estava acontecendo ao seu

redor.

O amálgama que foi a junção da música negra (*blues and Jazz*) com a música branca, até se consolidar nessa entidade representativa que pode ser escutada hoje, vem carregada não somente de uma qualidade e polissemia sonoro-sensorial, mas possui como pano de fundo todo um contexto historicosocial, que a qualifica e a sedimenta como um viés que, além de desenvolver a criticidade no âmago de quem se insere nele, proporciona também, o prazer inenarrável de se escutar uma música que possui em seu íntimo todo um recorte da história de uma geração.

3. *Contracultura: Tropicalia – MPB*

Aqui no Brasil encontra-se a essência contracultural, na representatividade do movimento que causou uma “descaracterização” do que era a MPB. A música popular brasileira possuía padrões que foram alternados e, a tropicalia se consolidou como elemento (movimento) desagregador das características, que se consolidaram, ortodoxamente, na música popular brasileira.

Foi em seu seio que se organizaram, por exemplo, várias facções de esquerda no Brasil que lutaram contra o regime militar e o capitalismo selvagem por ele representado e que, tanto aqui quanto em outros países da América Latina, se projetou uma sociedade mais justa, uma vez que a modernização globalmente em curso não representou para a maioria da população senão a continuidade da exclusão e da miséria. (CAPELLARI, 2007, p. 05)

Consequentemente, devido à era Vargas (1964) consolidou-se aqui no Brasil, paradigmas conceituais de uma não aceitação da estrutura cultural vigente, ou seja: uma contracultura. Um dos principais fatores que influenciou a consolidação da mesma foi a alta repressão que era desencadeada pelo regime militar, que contou com o aparato político e militar que suprimia qualquer forma de oposição por meio da violência institucionalizada. Um exemplo disso foi o famoso AI-5.

Os artistas brasileiros fizeram uma releitura de artistas como: *Beatles*, *Bob Dylan* entre outros que, se consolidaram no universo musical por seus ideais contraculturais e/ou revolucionários. Essa agregação ocasionou nos anos 60 um abalo estrutural nas consolidações estéticas da música brasileira. E trouxe à tona artistas como: Tom Zé, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, Os Mutantes, Torquato Neto, Chico Buarque entre outros, os quais que possuíram importância ímpar naquele contexto social e que possuem, até os dias atuais, principalmente em ra-

ção de sua unicidade artística, e da profunda mudança idealística que operaram no íntimo do pensamento músico-brasileiro.

Para Capellari (p. 9), “o tropicalismo pode ser considerado como: ‘a porta de entrada’ para uma estética que contém, em seu bojo, elementos conceituais oriundos da contracultura”. É que estava direcionado para que o movimento da tropicália fosse um movimento ‘libertador’, no mínimo dos paradigmas que eles queriam desarraigar daquela esfera cultural.

Nessas condições, as formas pelas quais a contracultura se difundiu no Brasil foram bastante peculiares, não podendo contar com um dos elementos que a distinguiram nos EUA e na Europa: as grandes manifestações coletivas de repúdio ao sistema, limitando-se, assim, à incorporação de um novo “estilo de vida”, a partir de seus referenciais estéticos e intelectuais introduzidos por intermédio das artes plásticas, da literatura, da música e de jornais alternativos, como *O Pasquim*. (CAPELLARI, 2007, p. 09)

O movimento tropicalista foi “vivido” de forma intensa, porém, por apenas uma pequena parcela que participou dele. Essa pequena parcela era constituída primariamente por; Caetano Veloso e Gilberto Gil, posteriormente por Tom Zé e, Geraldo Vandré, que pregavam o “é proibido proibir”. Razão suficiente para que alguns desses artistas chegassem a ser deportados do país. Logo, quando Capellari afirma que, os paradigmas tropicalistas abriram a porta para que o “vírus” da contracultura se anexasse à cultura vigente, isso se dá pelo fato de que, mesmo sem o grande agregamento de multidões, como acontecia nos USA e na Europa, uma mudança se fazia necessária.

A contracultura foi a última manifestação de alcance universal do século XX. Daí em diante, desde 1968, sucederam-se movimentos de afirmação de particulares, nacionais ou regionais, e das minorias e setores específicos da sociedade. A cultura jovem segmentou-se e fragmentou-se em tribos e tendências: *punks*, *góticos*, *neo-hippies*; a militância política de esquerda, em tendências, facções, conventículos. (WILLER, 2009, p. 110)

A abertura que o movimento tropicalista (caracterizado como um movimento de afirmação-transformação) trabalhava, não era tratada como uma tomada de poder, um levantar de novos líderes, mas sim, o que outrora os hippies já se utilizavam, que era o termo *drop out*, cujo significado, segundo Capellari (2007, p. 74) “era um cair fora do sistema”, colocar-se em uma posição que caracterizaria o indivíduo como uma peça que não era fundamental para o funcionamento do sistema (dominante), mas, sim, na infiltração nos interstícios da realidade dominante. Em suma, uma atitude de apresentar alternativas de se viver e de olhar toda a

estrutura que consolidava a vida (isso tanto em termos sociais quanto culturais).

Chico Buarque e Tom Zé, por exemplo, representam uma profunda agressividade da exposição temático-ideológica mediante trabalhos com temas que até outrora eram considerados tabus na sociedade brasileira. Veja-se Chico, com sua música “Construção” faz uma crítica densa e severa mostrando a vida miserável e escravizada que o proletariado levava em uma época, cujo desenvolvimento econômico estava em sua “potencialidade”. Entretanto, ressalta-se que, Chico não foi Tropicalista, como Tom Zé, mas o espírito contestador, a aura que possuía a sede de justiça em todas as suas totalidades, essa sim, era propagada nas canções do compositor.

Construção constitui-se em uma crítica direta à mecanicidade que os seres humanos haviam caracterizado em sua existência, e seu valor dentro de uma sociedade capitalista, ou seja, apenas uma engrenagem. Além disso, há, outro fator, que é o resultado do valor daquele indivíduo na sociedade, o que aponta que com sua morte ele apenas teria atrapalhado o trânsito, e nada mais, seria substituído de forma mecânica por outro, para assentar os tijolos que ficaram, ou seja, dar continuidade ao “progresso” – trabalho mecanizado.

Já Tom Zé com a obra: *Grande Liquidação* (1968) transmitiu traços e características primárias do movimento da tropicalista, visto que, suas canções eram um forte expoente do imaginário tropicalista. Todavia, o mesmo continuou e mesclou-as as vertentes da experimentação musical, transformando suas músicas em uma viagem delirante (no nível sonoro-rítmico) e altamente críticas (nas ideias subliminares que suas letras possuem).

Assim, os artistas do movimento tropicalista tiveram suma importância no quesito de abrir as portas e proporcionar um leque de possibilidades para se explorar na música brasileira, e desmascarar aquela face que o militarismo e o capitalismo selvagem haviam associado aos prefácios da música e da cultura brasileira. Pois, como observa, Santos:

Ainda segundo a análise geral do tropicalismo feita por Favaretto, esse movimento realizou uma “revisão das manifestações críticas” decorrentes do golpe de 1964, visando à anulação das respostas anteriores. Diz o crítico que eles buscaram articular uma nova linguagem da música pela tradição da MPB e pelos elementos oferecidos pela modernização, desarticulando as ideologias. Nessa linha, Favaretto conclui que a mistura tropicalista evidenciou-se como uma forma particular de inserção histórica no processo de revisão desenvolvi-

do desde o início dos anos 60, apresentando-se como uma resposta desconcertante à questão das relações entre arte e política. (SANTOS, 2010, s/n)

A tropicália foi um desígnio (movimento) consciente para a música brasileira. Ou seja, o que eles suscitaram na música brasileira foi o levantar da mesma *catarse Aristotélica* que outrora suscitava as transformações tanto na América do Norte (USA) quanto na Europa. As principais características que os artistas manifestavam na assimilação do movimento eram: a paródia, a ironia, o senso de humor cáustico, a fragmentação, a dissonância e a mistura, coisas que outrora, não existiam em nossa música, pois, as canções brasileiras ainda não teriam assimilado esses fatores para seu íntimo, principalmente, pelas interferências de fatores culturais, como, também, por ser uma nação que estava em pleno desenvolvimento sociopolítico.

Na década de 1960, com o país governado pelos militares, o Brasil se via com uma fração estigmatizada de jornalismo de resistência. E *a posteriori* com a fase de "oclusão" do país, a partir do AI-5, a indústria cultural atendia a um segmento da sociedade que estava avesso (alienado) à situação política e social daquele contexto, mas que gozava dos privilégios de consumo obtidos com os primeiros tempos de "progresso econômico".

O país apresentava farta expressividade de desenvolvimento, porém, nem tudo soava como milagre. Não havia espaço para a contestação da sociedade, que sofria com uma violenta censura. E a produção cultural do país sofria com o cerceamento da liberdade de expressão, com uma violência que não saía nas páginas jornalísticas, e nem, principalmente, eram ditas na televisão (maior veículo de informação da época), que começava a se tornar um veículo de massa.

Todos que fragmentavam o tropicalismo e/ou os simpatizantes (diretamente, apoiando o movimento, ou indiretamente, trabalhando paralelamente assuntos e contestações sociais) com o movimento transformaram a esfera cultural brasileira. Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, Tom Zé e outros, possuíam (e ainda possuem) uma visão combativa e tiveram seu reconhecimento como artistas não obstante as perseguições sofridas, dado que Caetano e Gil foram extraditados e tiveram que morar um tempo no exterior. Porém, isso não foi algo de todo ruim, pois eles puderam ser influenciados pela contracultura que já vigorava na América do Norte e na Europa e, realmente concretizar o que foi a abertura da contracultura aqui no Brasil, ou seja, a tropicália.

(...) o Antropófago, desenvolve e explicita a metáfora da devoração. Nós, brasileiros, não deveríamos imitar e sim devorar a informação nova, viesse de onde viesse, ou, nas palavras de Haroldo de Campos, “assimilar sob espécie brasileira a experiência estrangeira e reinventá-la em termos nossos, com qualidades locais ineludíveis que dariam ao produto resultante um carácter autónomo e lhe confeririam, em princípio, a possibilidade de passar a funcionar por sua vez, num confronto internacional, como produto de exportação. (VELOSO, 2012, p. 54)

Em 1968 as primeiras canções (obras) de sucesso começaram a mostrar uma música voltada ao discurso das "raízes brasileiras", mantendo, segundo os próprios compositores (Caetano e Gil), a linha evolutiva da bossa nova, porém, aplicando às composições a essência da psicodélica da contracultura americana, com a inclusão de guitarras elétricas e uma ritmação (movimento rítmico) totalmente antagonista ao que vigorava até aquele presente momento, um elemento mítico da cultura jovem estabelecida a partir do pós-guerra.

Assim como ocorreu nos Estados Unidos e na Europa, a música popular, em particular o *rock*, fornecia uma linguagem e um contexto (recursos) para a circulação de atitudes e práticas contraculturais no Brasil, pois, a referência para se galgar o movimento tropicalista eram as bandas precursoras já citadas anteriormente.

Quando as vaias soaram no auditório, junto com as primeiras bombinhas que estouraram perto da mesa dos debatedores, eles perceberam que haviam caído em uma armadilha. (...) Com uma recepção tão amistosa, o circo já estava armado para pegar fogo. Não foi atoa que, ao noticiar o evento, na edição daquela quinta-feira, a *Folha de S. Paulo* antecipara a temperatura no auditório da FAU: "Dizem que vai esquentar". (...) Amor ou ódio. Extremos desse tipo marcaram, de modo geral, as críticas a Tropicália ou Panis et Circenses, o disco-manifesto tropicalista, que chegou às lojas no final de julho. (CALADO, 2004, p. 199-204)

Os tropicalistas foram os primeiros a fazer experiências com guitarras fortemente amplificadas e distorcidas, características do *rock* ácido e psicodélico, tal como lembra Calado (2004), o que já se encontrava concretizado como uma das primeiras ferramentas da contracultura no exterior.

As etapas eliminatórias do Festival Internacional da Canção de 1968, forneceram o contexto para um primeiro “*happening*” musical contracultural instigado por Caetano Veloso e Gilberto Gil, tornando-se cenário perfeito para apresentação das ideias revolucionárias de suas obras.

Assim como as bandas *The Kinks*, *The Who*, *The Rolling Stones*, *Led Zeppelin* entre outras, que se tornaram subsídios fundamentais para

que os movimentos contraculturais nascessem e se proliferassem devido à alta disseminação cultural que, as mesmas levavam e traziam, o movimento do tropicalismo, também teve forte influência na construção do caráter musico-cultural (crítico) do país, pois permitia que os fatores contraculturais se fizessem presentes no cotidiano brasileiro, arraigando assim, aquele espírito rebelde e contestador (crítico-existencial), em outras palavras, a criticidade espiritual, que já se encontrava em plena ebulição conceitual no exterior.

Isso abriu as portas e possibilitou que a cultura não se tornasse estante e/ou fosse manipulada por uma minoria em favor da mesma, pelos gostos da mesma e, imposto para o todo (sociedade), como se aquela vertente fosse a única correta a ser vivida.

4. Considerações finais

Em suma, são notáveis as duas correntes (MPB e *Rock*) como formas de criticar a realidade. É perceptível o que ambas possibilitaram, e ainda possibilitam um aumento no nível de criticidade dos indivíduos que estão inseridos dentro das tais esferas, porque as mesmas possuem raízes profundas dentro da representatividade sociocultural. Isso quer dizer que, ao se resgatar todo esse processo evolutivo historicosocial, e direcioná-lo para a música que é uma entidade artística que mais sensibiliza o âmago do ser humano, justamente, por ser sensorial, obtém-se uma ferramenta que abre às potencialidades de cada um que está conexo a mesma.

Ambos os movimentos artísticos se consolidam em uma forma realística de se criticar a realidade, que se encontra em curso abrindo os olhos e o leque de alternativas para se enfrentar a árdua tarefa que é viver em sociedade. As potencialidades que existem nas vertentes já mencionadas se constituem férteis, justamente porque existe um universo sociocultural que as ampara não de forma superficial, mas, propicia a possibilidade de se trabalhar a criticidade em um patamar concreto.

Esse elemento histórico que ambas possuem as prendem a um passado, um presente e direcionam-as para um futuro. Esse elemento desvincula profundamente a abstratividade, e, sedimenta um terreno frutífero de possibilidade de olhares e análises teóricas. Direcionado e consolidado a crítica da realidade por meio da música até a sua forma mais concisa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mario de. *Pequena história da música*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1944.

CALADO, Carlos, *Tropicália: a história de uma revolução musical*. 3. reimpr. São Paulo. 2004.

CAPELLARI, Marcos Alexandre. *O discurso da contracultura no Brasil: o underground através de Luiz Carlos Maciel*. 1970. Tese (de doutorado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14052008-132129/en.php>>. Acesso em: 17-11-2015.

FARACO, Alberto. *Linguagem & diálogo*. São Paulo: Parábola, 2009.

LEÃO, Tom. *Heavy metal: guitarras em fúria*. São Paulo: Editora 34, 1997.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *O que é contracultura*. São Paulo: [s/d.].

SANTOS, Daniela Vieira dos. *Os Mutantes e a Tropicália: experimentalismo e contracultura*. Disponível em: <<http://www.unesp.br/ac/idebate/160610-danielavieiradossantos.php>>. Acesso em: 17-11-2015.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. Circulo do Livro, [s/d.].

VELOSO, Caetano. *Antropofagia*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

WATTS, Alan. *A cultura da contracultura: os transcritos editados*. Rio de Janeiro. Fissus, 2002.

WILLER, Claudio. *Geração Beat*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

**AS RELAÇÕES SEMÂNTICAS
DOS CONECTIVOS ADVERBIAIS DE TEMPO
E DE CONFORMIDADE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Queli Cristina Rodrigues Ribeiro Pereira (UEMS)

queli.ribeiro.letras@gmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Com a inovação do ensino de língua portuguesa no ambiente escolar, as histórias em quadrinhos têm ocupado um lugar fundamental nas avaliações, pois esse gênero contém imagens e recursos que transcendem, muitas vezes, um texto verbal. Apropriando-se da conceituação das orações subordinadas adverbiais de tempo e de conformidade, analisarei a relação semântico-discursiva dos conectivos, os quais estabelecem sentido com outra oração na enunciação nas histórias em quadrinhos de Mafalda. Pressupõe-se com esse trabalho uma metodologia que não dispõe nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação em relação ao ensino das orações subordinadas adverbiais de tempo e de conformidade no 9º ano do ensino fundamental. A análise basear-se-á no ensino das orações subordinadas adverbiais temporal e conformativa em sua funcionalidade no discurso entre os seus interlocutores das histórias em quadrinhos, partindo das ideias de Bechara (1999), Soares (2004), Dionísio (2005), Bakhtin (2011), Kleiman (2004), Barreto (1999) e Koch (2004).

Palavras-chave:

HQs. Oração subordinada adverbial. Tempo. Conformativa. Discurso.

1. Introdução

Neste trabalho, apresenta-se a relevância de alguns questionamentos e reflexões sobre o ensino das orações subordinadas adverbiais conformativa e temporal na sala de aula. Justifica-se, portanto, o aprofundamento desse tipo de oração, pois i) os livros didáticos não dispõem do ensino dessas orações concernentes aos casos reais da língua e ii) alguns exemplos sobre as marcas linguísticas de conformidade e de tempo nas histórias em quadrinhos sem ser, de fato, orações subordinadas adverbiais, mas possuir marcas linguística temporais e conformativas.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo discorrer sobre o ensino da oração subordinada adverbial conformativa e temporal, apro-

ximando esse ensino com as condições reais da língua. Por esse motivo, as histórias em quadrinhos da Mafalda serão utilizadas para i) expor as condições de uso das orações subordinadas adverbiais, ii) os elementos coesivos na função de sequenciadores no discurso e iii) o interesse dos alunos relativo ao gênero discursivo.

Entende-se que a metodologia desenvolvida em sala de aula proporciona ao aluno à aquisição de conhecimento da língua no viés estrutural, mas, sobretudo, a compreensão da língua na prática comunicativa através do discurso.

2. Oração subordinada adverbial

O ensino de alguns conteúdos da língua portuguesa tem sido objeto de questionamentos e reflexões sobre a relevância do assunto na sala de aula. Um dos assuntos bem questionados são as orações subordinadas adverbiais.

Entende-se por orações subordinadas, segundo a gramática normativa, a relação de dependência estabelecida entre as orações do período composto. No entanto, a relevância dessa dependência perpassa no viés estrutural e semântico. E as conexões estabelecidas desse período são denominadas conjunções. Segundo Bechara (1999), oração subordinada é "uma oração independente do ponto de vista sintático, que sozinha, considerada como unidade material, constitui um texto". (BECHARA, 1999, p. 462)

Em relação à estrutura da oração subordinada apresentada nos livros didáticos, bem como nas gramáticas normativas, elas são constituídas por oração principal e por oração subordinada. Denomina-se como oração subordinadas: as substantivas, as adjetivas e as adverbiais. Esse artigo elege-se a oração subordinada adverbial de tempo e de conformidade como objeto de estudo.

No viés semântico, as orações subordinadas adverbiais exercem relação de finalidade, de tempo, de proporção, de causa, de concessão, de conformidade, de consequência, de comparação e de condicional entre a oração principal e a oração subordinada. Na oração subordinada há a conjunção que "liga" a oração principal e exerce a função de advérbio no período. Segundo Bechara

As adverbiais exercem função própria de advérbio que é, como vimos, um

adjunto ou determinante circunstancial não-argumental do núcleo verbal. Do ponto de vista constitucional, estão representados por advérbios (os de tempo, lugar e modo) ou pelas chamadas locuções adverbiais, constituídas por substitutivos ou grupos nominais equivalentes introduzidos pelas respectivas preposições (as circunstâncias anteriores e, especialmente, as que denotam causa, concessão, condição e fim). (*Idem*, p. 471)

Diante desse conceito, observa-se a relevância desse conteúdo não só em relação à leitura dos diversos gêneros textuais, mas, sobretudo, à produção textual. Tal relevância faz-se necessário apresentar aos alunos, a fim de que os mesmos entendam a razão do ensino, bem como a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Dada à informação necessária, parte-se para a metodologia utilizada pelo professor na sala de aula. E é a metodologia apresentada no contexto escolar que nos interessa nesse trabalho.

3. História em quadrinhos (HQs)

O presente trabalho tem como objetivo propor o ensino das orações subordinadas temporal e conformativa através da leitura das histórias em quadrinhos de Mafalda para o ensino fundamental.

Inicialmente, é importante entender que a leitura é um fenômeno fundamental no processo de alfabetização e letramento. Vejamos a definição de letramento por Soares (2004), “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita”. Tal processo permeia em toda a educação básica. Portanto, faz-se necessário o professor entender esse processo e colocar em prática nas salas de aulas o ensino da língua portuguesa como prática social.

De acordo com a importância do letramento, esse artigo abordará o ensino das orações subordinadas adverbiais temporal e conformativa através das histórias em quadrinhos da Mafalda. A escolha das histórias em quadrinhos da Mafalda justifica-se pela importância da personagem discorrendo sobre assuntos relacionados aos problemas sociais do Brasil, como: educação, política, entre outros. Tais assuntos são relevantes no ambiente escolar, a fim de proporcionar os alunos a oportunidade de conhecer e discutir os problemas da sua própria sociedade.

Cabe ainda citar os recursos utilizados nas tirinhas de Mafalda, pois eles evidenciam a linguagem não verbal. Essa multimodalidade é

particularidade tanto do discurso escrito quanto do discurso oral, como afirma Dionísio (2005). Segundo a autora, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”.

Além disso, a autora considera também que quando se escreve ou fala, utiliza-se “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. (DIONÍSIO, 2005)

Após entender a relevância das histórias em quadrinhos de Mafalda, precisa-se compreender, sobretudo, a importância do ensino da língua portuguesa através dos gêneros textuais. Pois, através dos gêneros textuais consegue observar a intencionalidade no processo comunicativo. Como vemos em Bakhtin (2011):

Uma situação concreta de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes. As formas estáveis do “gênero” são elementos fundamentais para a interpretação dessa intencionalidade ou propósito, pois falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (BAKHTIN, 2011, p. 282)

Ainda para Bakhtin (2003),

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (*Idem*)

Portanto, julga-se importante a interpretação das histórias em quadrinhos, pois a interação entre o autor e o leitor, permite que o leitor (aluno) se torne um coautor, impossibilitando o autor numa posição central no sentido do texto. Kleiman (2004) define a interação como

aquela que se dá entre leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura.

4. Os conectivos das orações da língua portuguesa: junção de temporalidade e de conformidade

Primeiramente, faz-se necessário compreender conjunções subordinadas, segundo a gramática normativa. Pois através delas que as orações estabelecem vínculos, elos, os quais deixam clara a intenção do locutor. Seguem algumas definições, de acordo com alguns gramáticos.

Conjunção subordinada transpõe oração subordinada ao nível de equivalência de um substantivo capaz de exercer na oração complexa uma das funções sintáticas que têm por núcleo o substantivo. (BECHARA, 1999, p. 323)

São os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. (CUNHA & CINTRA, 2007, p. 593)

Conjunções são palavras que relacionam entre si:

a) dois elementos de mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração)

b) duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. (LIMA, 1915, p. 160)

Diante desses conceitos, chega-se à conclusão que conjunções são vocábulos que ligam termos ou orações. E as conjunções são classificadas em coordenativas e subordinativas. Contudo, nesse artigo nos deteremos somente nas conjunções subordinativas temporal e conformativa.

Note-se, sob a perspectiva linguística, que o texto é constituído a partir de mecanismos que o tecem. Esses mecanismos são denominados coesão textual. Para Koch (2004), os mecanismos coesivos na construção de um texto apresentam dois grandes blocos de coesão. São eles: a coesão referencial (ou remissiva) e a coesão sequencial (ou sequenciação). Elencaremos como objeto de estudo a coesão sequencial nesse trabalho.

Vale comentar que nosso interesse é apresentar duas classificações específicas das orações subordinadas adverbiais: conformidade e tempo, logo a sequenciação delimitar-se-á nas ideias kochianas na sequenciação frástica.

Entende-se por sequenciação frástica o encadeamento estabelecido entre os discursos, garantindo uma progressão na leitura e consequentemente um melhor entendimento no texto.

Com esses encadeamentos através da justaposição e também dos conectores interfrásticos, há dois assuntos relevantes: i) a temporalidade, apresentando um encadeamento por justaposição “com elementos se-

quenciadores estabelece um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual” (KOCH, 2004, p. 66), “por meio da qual, através da conexão de duas orações, localizam-se no tempo, relacionando-os uns aos outros, ações, eventos, estados de coisas do ‘mundo real’ ou a ordem em que se teve percepção ou conhecimento deles” (KOCH, 2004, p. 70) e ii) a conformidade, que se expressa “pela conexão de duas orações em que se mostra a conformidade do conteúdo de uma com algo asseverado na outra”. (KOCH, 2004, p. 71)

Como o trabalho analisará algumas orações subordinadas adverbiais de conformidade, faz-se necessário entender a semelhança estabelecida entre as orações conformativas e as orações modais, sob a perspectiva de Barreto (1999). Essa semelhança se dá pela conjunção COMO. A autora afirma que “a relação de conformidade se refere a algo, isto é, a algum fato que induz a realização de outro; há uma conformidade entre o pensamento expresso na oração subordinada e o da oração principal”. (BARRETO, 1999, p. 201). Já “a relação de modo não possui esse caráter de indução”. (BARRETO, 1999, p. 201)

5. Análise das conjunções nas histórias em quadrinhos

TEXTO I



No primeiro quadrinho da tirinha na oração “Eu acho, como todo o mundo diz, que ninguém sabe governar...”, há uma coesão sequencial, em que são utilizados o conector interfrástico, pois assume o encadeamento entre as duas orações, mediante a conjunção COMO estabelecendo uma relação de sentido.

É importante comentar que o conector COMO exerce a função de citar o que “todo mundo diz.”, ou seja, essa oração desempenha uma ideia, tornando-a uma oração subordinada adverbial. De acordo com o livro didático, “oração subordinada adverbial é aquela que tem valor de advérbio (ou de locução adverbial) e exerce, em relação ao verbo da oração principal, a função de adjunto adverbial” (PNLD, 2012). Porém, no primeiro quadrinho a oração principal é a mesma oração principal da oração subordinada substantiva. Vejamos novamente:

“Eu acho, como todo o mundo diz, que ninguém sabe governar...”.

Como o leitor (aluno) compreende a enunciação de Mafalda? Na perspectiva gramatical, a oração subordinada estabelece uma relação com a oração principal. E qual seria a oração principal desse primeiro quadrinho.

1ª oração) Eu acho

2ª oração) como todo o mundo diz

3ª oração) que ninguém sabe governar.

A 1ª oração é a oração principal da 3ª oração. *Eu acho* precisa de complemento, pois o verbo achar é um verbo transitivo direto, logo sua complementação é *que ninguém sabe governar*, exercendo, portanto, a classificação de oração subordinada adverbial objetiva direta (função de objeto direto). Surge ainda a segunda oração exercendo a função de advérbio *como tudo o mundo diz*, pois dá uma ideia à oração principal (*Eu acho*). Observe que nesse exemplo a intencionalidade do autor rompe com os moldes tradicionais da gramática normativa. Sendo uma oração subordinada adverbial vinculada a uma oração principal da oração subordinada substantiva. Ou seja, a utilização dos gêneros, de um modo geral, não necessariamente as histórias em quadrinhos, prioriza a língua como capacidade de dizer do falante, oferecendo ao interlocutor uma intenção à enunciação. Ainda nessa vertente, sabe-se que a oração subordinada adverbial pode estar estruturalmente no início da oração, no meio ou no final. Contudo, a escolha da colocação dessa oração vincula-se a ideia do autor no processo semântico-discursivo.

Veja:

“Eu acho, como todo o mundo diz, que ninguém sabe governar...”

por

Como todo o mundo diz, eu acho que ninguém sabe governar....

No segundo exemplo, é de fácil percepção a ideia de conformidade que a oração *Como todo o mundo diz* estabelece com a *eu acho que ninguém sabe governar*. Já no primeiro exemplo, o autor parece, propositalmente, romper com a ideia da oração subordinada substantiva. Essa opção baseia-se na intenção discursiva do enunciado, em que prioriza os aspectos semântico-discursivos. Com a oração da tirinha o enunciado evidencia a ideia COMO TODO O MUNDO DIZ sendo mais importante do que a oração principal. Discursivamente, parece que o autor quer destacar que o modo como todo o mundo diz assim é como a personagem acha. Diante de tal afirmação, fica comprometida a clareza de conformidade dessa oração no meio da oração subordinada substantiva. Percebe-se que a oração exerce a função de modo, porém na gramática normativa não há essa classificação nas orações subordinadas adverbiais. A fim de solidificar a intenção discursiva da história em quadrinhos, observamos o terceiro quadrinho.

As pessoas iam sair sabendo como se deve governar, e ponto!

Dada a resposta do diálogo entre os interlocutores da história em quadrinhos, faz-se necessário entender que a pergunta do segundo quadrinho *Por que a universidade não cria a carreira de presidente?* Essa indagação propõe semanticamente uma resposta que esteja de acordo com o período *Eu acho, como todo o mundo diz, que ninguém sabe governar...* Assim, como a resposta no terceiro quadrinho direciona-nos a compreender que o modo como todo o mundo diz é o modo como deve governar.

Sendo assim, fica claro que o ensino das orações subordinadas adverbiais transcende os conceitos do livro didático, bem como as regras da gramática normativa, pois há uma relação de sentido nos diversos gêneros textuais. Especificamente nas histórias em quadrinhos de Mafalda, em que nessas tiras há aspectos discursivos concernentes à política, aos problemas sociais, entre outros assuntos polêmicos, possibilitando uma discussão na sala de aula com o intuito de os alunos se posicionarem em relação aos problemas sociais e também se sentindo sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Outro assunto que ocorre na sala de aula, quando ensina as orações subordinadas é a dificuldade de os alunos entenderem a relação que os conectores estabelecem com as orações, pelo fato de os alunos tenderem a gravar as conjunções de cada classificação das orações adverbiais. Dada essa explicação, vejamos algumas considerações dos alunos:

- o conector COMO comumente estabelece uma comparação;
- e a oração conformativa normalmente é introduzida pelo conector conforme.

Mediante essas considerações, fica claro que os alunos imprimem a tendência do perfil de uma escola tradicional, na qual dita regras e normas, a fim de que os mesmos “gravem” os conectores de cada oração subordinada adverbial. Esse comportamento não está impregnado somente no ensino das orações subordinadas, nem tampouco na realidade do 9º ano de escolaridade do ensino fundamental, esse comportamento está impregnado no sistema educacional há tempos. Por isso, o ensino da língua portuguesa baseado no ensino dos gêneros, como afirma Bakhtin, possibilita ao aluno o entendimento integral do conhecimento dos recursos utilizados em cada texto, pelo fato de cada um possuir suas especificidades, através da escolha vocabular, estrutural, entre outros recursos.

Analisemos outro exemplo:

TEXTO II



A escolha dessa tirinha ocorreu pelo fato de o texto apresentar o mesmo sintagma nominal *como*, assim como a tirinha apresentar a temática escolar. No entanto, diferencia do texto I, porque nessa tirinha não há presente mecanismos que estabelece uma ideia com outra oração. Com essa explicação não há, então, nesse primeiro quadrinho uma oração subordinada. Observamos:

Como te correu a escola, Felipe? Já te ensinaram a escrever?

Como é que tu queres que logo no primeiro dia da 1ª classe me ensinem a escrever?! ...

O sintagma nominal *como* exerce uma ideia de questionar como o Felipe foi na escola. Nessa pergunta, curiosamente, o autor utiliza-se o verbo correr (ideia de ação, comumente), mas não tem caráter de ação nessa enunciação. Essa abordagem, nesse momento, não é pertinente no presente artigo. Por isso, retomando a observação do sintagma nominal *como* vemos que diferentemente do primeiro texto o nome pertence à classe gramatical advérbio, exercendo ideia de modo. Essa classificação gramatical dá-se também no segundo balãozinho *Como é que tu queres que logo no primeiro dia da 1ª classe me ensinem a escrever?!... Cunha & Cintra (2011, p. 557) classificam os advérbios interrogativos “por se empregarem nas interrogações diretas e indiretas”.*

Nos primeiros textos, a escolha do COMO permite que essas atividades sejam desenvolvidas na sala de aula, mostrando ao aluno a flexibilidade funcional do sintagma nominal *como*.

Diferentemente do texto I, analisemos o texto a seguir.

6. *Ideia de conformidade*



No primeiro quadrinho, inicia-se da seguinte forma “*Segundo um informe da UNESCO, estima-se que no mundo existam mais de 100 milhões de adultos analfabetos*”, veja que há uma dependência estrutural, assim como semanticamente nas informações.

1ª informação) *Segundo um informe da UNESCO*

2ª informação) *estima-se*

3ª informação) *que no mundo existam mais de 100 milhões de adultos analfabetos.*

Nas duas últimas informações há presença de verbo. Logo, há um período composto. Como já foi mencionado há uma dependência, portanto, segundo a gramática normativa há uma oração subordinada. Ainda de acordo com a gramática, a oração subordinada divide-se em três partes: a substantiva (quando a oração exerce uma função sintática em relação à oração principal), a adjetiva (quando a oração exerce a função de adjetivo) ou adverbial (quando a oração exerce uma função de advérbio). Diante dessa explicação, a oração que no mundo existam mais de 100 milhões de adultos analfabetos exerce a função sintática da oração principal estima-se. E o que torna relevante nessa tirinha? A presença do sintagma *Segundo*. O aluno quando estuda as orações subordinadas ele tende a ver uma conjunção e instantaneamente classificá-la como oração subordinada sem se preocupar de fato com as características que o tornam uma oração. Na primeira informação *Segundo um informe da UNESCO* não apresenta um verbo, portanto, não podemos classificá-la como oração subordinada. Além disso, o sintagma nominal *Segundo* é um advérbio, como afirma Bechara (1999, p. 287) advérbio “é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. Nota-se que, semanticamente, a primeira informação estabelece um sentido de concordância com aquilo que foi dito, ou seja, apresenta uma ideia de conformidade, mas não pode receber a classificação de oração subordinada adverbial conformativa.

Cabe um comentário no terceiro quadrinho “*Como o progresso está atrasado!*”

Os textos I, II e III foram analisados e configura como suporte ao ensino dos conectores de conformidade nas orações subordinadas adverbiais, assim como na classificação morfológica desses mecanismos de coesão textual, os quais não apresentam essa abordagem no livro didático do ensino fundamental.

TEXTO IV

Nessa tirinha, analisaremos o terceiro quadrinho “*Quando te vi com ele, senti meu futuro desmoronar*”. Há um período composto por subordinação e apresenta uma ideia de temporalidade na primeira oração.

1ª oração) *Quando te vi com ele ...*

2ª oração) *senti meu futuro desmoronar.*



Esse exemplo é clássico, segundo a gramática normativa. Conforme Cunha e Cintra afirmam (2011, p. 612), “as orações subordinadas funcionam sempre como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração” No presente artigo, o que nos interessa são as orações subordinadas, as quais funcionam como termo acessório da oração, especificamente, como adjunto adverbial de tempo. A circunstância de tempo configura o momento em que a personagem sente o seu futuro desmoro-nar.

De acordo com o livro didático (PNLD, 2012, p. 80), a oração “*Quando te vi com ele ...*”

- desempenha, em relação ao verbo da oração principal, uma função seme-lhante a dos advérbios; indica quando (o tempo) *sentiu meu futuro desmoro-nar*.
- está sintaticamente subordinada à oração principal, desempenhando um pa-pel equivalente ao do adjunto adverbial do verbo da oração principal; por isso, é chamada de *oração subordinada adverbial*.

Nesse exemplo, os alunos não sentem dificuldade em identificar a temporalidade, pelo fato do livro didático abordar dessa forma.

TEXTO V



No primeiro quadrinho, na frase “*Ontem deixei cair o tinteiro em cima do caderno e tive de fazer outra vez todo o trabalho*”, identificamos um período composto por coordenação. Com essa classificação, não utilizaremos a oração coordenada. Contudo, utilizaremos o sintagma nominal *ontem*, o qual expressa ideia de tempo, inserida nesse período por coordenação.

Essa tirinha foi analisada, pelo fato de os alunos confundirem a temporalidade da oração subordinada com a temporalidade do sintagma nominal, seja através do advérbio e/ou da locução adverbial. Nesse caso, há o advérbio.

7. Considerações finais

Após o aprofundamento do estudo da coesão textual e a sua aplicação nas relações de conformidade, bem como de tempo foi possível entender os motivos pelos quais os alunos não compreendem a relevância do ensino das orações subordinadas adverbiais no ambiente escolar.

O ensino da língua portuguesa em sala de aula é apresentado ao aluno de maneira tradicional. Ou seja, os conteúdos são inseridos no plano de curso, a fim de cumprir o requisito de ensino de um determinado ano de escolaridade, fazendo que o aluno não compreenda a relação de funcionalidade da oração. Com isso, há questionamento acerca da compreensão.

Com esse trabalho foi possível apresentar a importância das rela-

ções estabelecidas nas histórias em quadrinhos de Mafalda.

Desse modo, pode-se dizer que o aluno compreende os aspectos estruturais das orações subordinadas adverbiais de conformidade e de tempo, mas, sobretudo, as relações estabelecidas entre as orações e os termos na aplicabilidade através das histórias em quadrinhos.

Além de proporcionar um melhor esclarecimento dos conteúdos apresentados nesse trabalho para o aluno no processo ensino-aprendizagem, possibilita o professor apresentar metodologias diferenciadas daquelas comumente abordadas no livro didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [6. ed., 2011].

BARRETO, Therezinha Maria Mello. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. 1999, 2 vol. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIONÍSIO, Ângela. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

AS UNIDADES FRASEOLÓGICAS NA FALA DE SALVADOR

Joana Angélica Santos Lima (UEFS)

joanalimma@yahoo.com.br

Márcio Sales Santiago

Maria da Graça Krieger

A língua é uma religião que se fortalece pela explicação de seus mistérios. (HEINRICH LAUSBERG)

RESUMO

Nesse trabalho, analisam-se unidades fraseológicas na fala de Salvador com o objetivo de descrever e refletir como tais unidades são processados nessa comunidade linguística. Orientando-se pelas definições e classificação de *Corpas Pastor* (1996), analisou-se um *corpus* constituído de 18 dados, extraídos do *corpus* de Lima (2012), composto de 716 dados de fala utilizado em seu trabalho intitulado “O presente do subjuntivo na fala de Salvador: um estudo variacionista. Através dessa análise, observou-se que as unidades fraseológicas estudadas foram estruturadas, predominantemente, através de um sintagma nominal e de um sintagma verbal, representados, respectivamente, pelo substantivo próprio “Deus” e um por verbo significativo (ação), em sua maioria. Constatou-se, ainda, que essas unidades foram apresentadas através de formas rotineiras psicossociais expressivas denotando ideias de desculpas, consentimento, réplica e desejo de boa sorte e também das formas rituais denotando despedida.

Palavras-chave: Fraseologia. Fala. Salvador

1. Considerações iniciais

A fraseologia configura-se o estudo das frases feitas. Enquanto ramo da lexicologia, ocupa-se em estudar as fraseologias da língua comum, entretanto, enquanto ramo da terminologia, ocupa-se em estudar as fraseologias das línguas especializadas.

Nessa investigação, propõe-se analisar as fraseologias na fala de Salvador num *corpus* constituído de 18 dados, extraídos do *corpus* de Lima (2012), composto de 716 dados de fala utilizado em seu trabalho intitulado “O presente do subjuntivo na fala de Salvador: um estudo variacionista”, com o objetivo de descrever e refletir como as mesmas são processadas em Salvador. Dados esses, formados a partir da transcrição de vinte e quatro entrevistas realizadas com falantes da zona da referida comunidade.

Teoricamente, essa análise será fundamentada em Copas Pastor (1996), Bevilacqua (1996), Krieger & Finatto (2004), Sabino (2011) e Santiago (2012), estruturando-se em quatro seções: na segunda seção, a seguir, serão abordadas as diferentes concepções de fraseologias, enfatizando as fraseologias da língua comum; na terceira, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a descrição e a análise dos dados utilizados, como também, a classificação e a análise dos dados com base na teoria de Copas Pastor (1996); na quarta, serão feitas algumas considerações sobre os resultados da análise das unidades fraseológicas.

Espera-se com esse trabalho, ampliar as discussões sobre as fraseologias do português brasileiro, finalizando poder contribuir a desvendar parte dos inúmeros mistérios que recobrem essa língua.

2. Conceituando fraseologias

Na perspectiva da linguística, a fraseologia se configura uma construção própria de um indivíduo, de um grupo ou de uma língua. A fraseologia se desenvolveu pela primeira vez na França no século XVIII, embora, haja quem diga que seja muito mais antiga, conforme explicita Silva (1998). No Brasil, as primeiras discussões sobre o assunto foram desenvolvidas em 1848 com a publicação do livro intitulado *Provérbios, Adágios, Rifões, Anexins, Sentença Morais e Idiotismo da Língua Portuguesa*, de autoria de Perestrelo da Câmara.

Segundo Bevilacqua (1996), as fraseologias designam realidades linguísticas muito antigas, entretanto ainda hoje são definidas de forma imprecisa por muitos estudiosos:

Para alguns autores, a fraseologia limita-se às expressões idiomáticas próprias de uma língua; outros consideram que ela inclui os provérbios, os ditos, as locuções e as lexias compostas. Há ainda quem considere que tais unidades possuam tamanhos extremamente variáveis, podendo incluir palavras, grupo de palavras, locuções, expressões, orações, segmentos de frases, frases, conjuntos de frases e assim por diante. (BEVILACQUA, 1996, p. 9)

Essa imprecisão, quanto ao seu conceito, também é evidenciada por muitos outros estudiosos da área. Nota-se que a noção de fraseologia é definida de acordo com diferentes pontos de vista. Para Krieger & Finatto (2004), a fraseologia se associa a uma estrutura linguística estereotipada que conduz a uma interpretação semântica independente dos sentidos estritos dos constituintes da estrutura. Por assim ser, que as autoras

justificam as expressões idiomáticas, as frases feitas e provérbios utilizados nas diferentes línguas como fraseologias. Pautando-se nos argumentos de Blais (1993) destacam que:

A noção de fraseologia é vaga e modifica-se conforme à documentação consultada. Ela recobre, no todo ou em parte, o que se designa como compostos, colocações, expressões idiomáticas, locuções, expressões fixas, coocorrentes e outras expressões de gênero. (BLAIS, 1993, p. 51, *apud* KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 84)

As autoras observam que essas estruturas⁶⁸ que compõe a fraseologia apresentam características genéricas que as fazem ser entendidas “*como um conjunto de unidades pulverizadas lexicalizadas e frequentes na comunicação*” (ETTINGER, 1992, *apud* KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 84), justificando que essas unidades acomodam as comunicações humanas em dois planos: (a) da interlocução, envolvendo temáticas gerais, portanto, definida de fraseologia da língua geral; (b) das temáticas especializadas, que por envolverem expressões veiculadas nas comunicações especializadas e semanticamente associadas a conteúdos em pauta, são definidas como fraseologia especializadas.

Sobre esses planos, Pavel (1993, *apud* BELVILACQUA, 2002) argumenta que a língua especializada faz parte de um subconjunto da língua geral, a qual serve para transmitir um saber “*atinente*” a um campo de experiência particular. Ao se analisar esse tipo de língua, considera-se seus aspectos internos e externos, ou seja, sua estrutura gramatical e variações geográficas, sociais e históricas. Observa a autora que ambos os tipos de língua têm como ponto comum, a gramática e uma parte de seu inventário léxico-semântico (ou seja, morfemas, palavras, sintagmas e regras combinatórias), entretanto fazem uso seletivo e criativo refletidos em seus conceitos particulares.

Para Santiago (2012), a fraseologia

configura-se uma combinação de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados ao plano sintático semântico, que não pertencente a uma categoria gramatical específica e cujo significado é atribuído pelo conjunto de elementos que formam a unidade fraseológica, a qual é um tipo de estrutura linguística que tem a possibilidade de ser completamente fixas e inseparáveis bem como ser extremamente desprendidas, muito próximas ao que se denomina de associações livres. (SANTIAGO, 2012, p. 59)

⁶⁸ Colocações, expressões idiomáticas, locuções, expressões fixas, coocorrentes e outras expressões de gênero.

É importante salientar que por sua evidente complexidade, a fraseologia pode ser refletida e representada por campos diferenciados e, consequentemente com diferentes fins. O autor, assim como Krieger, explicita que as fraseologias da língua comum são representadas tanto pela lexicologia quanto pela lexicografia e as das línguas especializadas pela terminologia.

Ao estabelecer a diferença entre as disciplinas supracitadas, Kjaer (1990 *apud* SANTIAGO, 2012, p. 62) esclarece que no âmbito da lexicologia, a fraseologia designa

as combinatórias de palavras que formam unidades lexicais ou expressões fixas por motivos que não sua lexicalização e no da Terminologia, refere-se ao contexto do termo, conjecturando que o núcleo de fraseologia especializada é a unidade terminológica. (SANTIAGO, 2012, p. 62)

Nota-se que, são muitas as designações estabelecidas para definir o objeto de estudo da expressão em foco, dentre elas destacam-se lexias complexas, sequências, combinações ou combinatórias cristalizadas, sintagmas cristalizados, sequência, combinações ou combinatórias fixas, sintagmas fixos, expressões fixas, combinações estáveis, expressões pluriverbais, unidades pluriverbais lexicalizadas, unidades polilexemáticas, frases feitas, fraseolexemas, unidades fraseológicas, locuções fraseológicas, fraseologismos, unidades terminológicas, sendo essas duas últimas, fraseologias específicas da língua especificadas. (SABINO, 2011, p. 385) E as demais pertencentes às fraseologias da língua comum, as quais por se constituírem foco de interesse dessa pesquisa, serão tratadas na seção seguinte.

2.1. Fraseologias da língua comum

As primeiras reflexões sobre a fraseologia da língua comum datam desde a antiguidade, versando sobre à “problemática da formação de palavras, de sintagmas e de locuções”, assim como de colocações. (KRIEGER & FINATTO, 2004)

No sentido de Bevilacqua (1996), a língua comum refere-se à comunicação cotidiana entre falantes de determinada comunidade linguística. Assim, o conjunto de unidades que compõem a fraseologia dessa língua é ampla, pois podem envolver provérbios, ditados, expressões idiomáticas, colocações, frases feitas etc.

Segundo suas afirmações, os primeiros estudos sobre o assunto te-

riam iniciado com Hausmann e Benson, Benson e Ilson, entretanto, pesquisas mais recentes revelaram que o mesmo já teria sido tratado por outros pesquisadores a exemplo de Saussure, Bally e Pottier. Na visão de Saussure, as referidas fraseologias são tratadas como unidades fraseológicas e configuram sintagmas formados por duas ou mais unidades consecutivas estabelecidas por um encadeamento linear. Tais sintagmas correspondem a palavras, grupos de palavras e unidades complexas de toda dimensão e espécie: como se pode conferir nos seguintes exemplos: “estar na lua, à força.

Em relação à contribuição de Charles Bally (1951), fala-se de dois tipos de unidades ou locuções fraseológicas:

- a) séries fraseológicas ou agrupamentos usuais, quando o grau de coesão é relativo. Nesse caso, as palavras que compõem a expressão têm, isoladamente, autonomia, mas não no conjunto. Como exemplos cita *amar loucamente e deseja ardentemente*;
- b) unidades fraseológicas, quando o grau de coesão é absoluto. Nesse caso, as palavras perdem sua significação e é o conjunto que adquire um novo significado, que não é o resultado da soma dos significados de cada um dos elementos. Exemplos desse tipo são as locuções adverbiais e verbais como ainda há pouco, mais ou menos, etc. (BEVILACQUA, 2004/2005, p. 77)

E, em se tratando das contribuições de Pottier, a autora mostra que o pesquisador defendia a existência de quatro lexias:

- a) simples: cadeira, janela;
- b) composta: saca-rolha, verde-garrafa;
- c) complexa: complexo industrial, sinal vermelho;
- d) textual: hinos, charadas, provérbios, etc. – tudo leva a crer; ser vinho da mesma pipa.

Este último é o grupo correspondente a unidades fraseológicas, (...) por ter um elevado grau de lexicalização. (BEVILACQUA, 2004/2005, p. 77)

Como visto, para esses autores, o objeto de estudo da fraseologia da língua comum é definido como um sintagma, unidades ou locuções fraseológicas e um grupo fraseológico, respectivamente. Além dessas definições, o referido objeto é concebido de variadas maneiras por diferentes autores, assim como mostra Santiago (2012): locução (CASARES, 1950); lexema, sintagma estereotipado, solidariedade léxica (COSERIU, 1966); locução, enunciado fraseológico, expressão fixa, (ZULUAGA, 1975); fraseologismo, expressão fraseológica (CARNEADO MORÉ & TRISTÁ PÉREZ, 1985); sintagma fixo, expressão idiomática, unidade

complexa (FIALA, 1987); expressão idiomática (TAGNIN, 1989); expressão idiomática, expressão congelada ou cristalizada (GROSS, 1996); unidade fraseológica (CORPAS PASTOR, 1996), a qual se tomará como base nessa pesquisa para descrever as fraseologias da fala de Salvador, e frasema (MEL CUK, 2006) etc.

Conforme Sabino (2011) a escolha de Corpas Pastor dessa terminologia como objeto da fraseologia da língua comum justifica-se pelo fato de compreendê-la como um termo mais abrangente e de em decorrência da ampliação de sua aceitação e difusão em diferentes partes do mundo. Tais unidades, para Corpas Pastor, compreendem as unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas, em seu limite inferior cujo limite superior situa-se no nível da oração composta. Suas características de maior relevância para as unidades fraseológicas são:

sua alta frequência de uso, e de coocorrência de seus elementos integrantes; por sua institucionalização semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais, assim como pelo grau em que ocorrem todos estes aspectos nos diferentes tipos. (SABINO, 2011, p. 387)

Corpas Pastor (1996) apresenta a classificação da fraseologia da língua comum subdividida em três esferas:

- I- Colocações – sintagmas completamente livres gerados a partir de regras, entretanto apresentam grau de restrição combinatória determinada pelo uso. Esses sintagmas podem ser assim formados:
 - a- Substantivo + verbo
 - b- Verbo + substantivo
 - c- Substantivo + adjetivo
 - d- Substantivo + preposição+ substantivo
 - e- Verbo + advérbio
 - f- Adjetivo + advérbio
- II- Locuções – traços de fixação interna, unidade de significado e fixação externa passemática. Não se configuram as unidades completas, mas elementos oracionais. Essas locuções podem ser: nominais, adjetivas, adverbiais, verbais, verbais, prepositivas, conjuntivas e causais.

III- Unidades fraseológicas- unidades completas constituídas de atos de fala; apresentam fixação interna e externa (unidades de comunicação). Essas as unidades são subdivididas em:

- a- Parêmiás: unidades de valor específico, citações e refrões
- b- Fórmulas rotineiras:
 - I- Formas discursivas: de abertura e de fechamento; de transição
 - II- Formas psicossociais:
 - Expressivas: fórmulas de desculpa, de consentimentos, de recusa, de réplica, de desejo de boa sorte, de solidariedade, de insularidade.
 - Comissivas: fórmulas de promessa, de ameaça
 - Diretivas: fórmulas de exortação, de informação, de ânimo
 - Assertivas: fórmula de asseveração, emocionais
 - Rituais: de saudação, de despedida
 - Miscelâneas

Como mostra a autora, as referidas esferas são respectivamente fixadas na norma (colocações), no sistema (locuções) e na fala (unidades fraseológicas). Segundo ela, essa classificação abrange todas as manifestações discursivas de uma língua como também de seus usuários, haja vista que contempla os aspectos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos da língua.

Enfim, através dessa breve revisão da literatura, percebe-se que desenvolver uma pesquisa no campo da fraseologia permite refletir sobre aspectos culturais, históricos sociais de uma língua. A seguir, será realizada uma breve análise das fraseologias da fala de Salvador com o intuito de descrever como tais aspectos se manifestam na comunidade linguística em estudo.

3. Unidades fraseológicas na fala de Salvador

Nesse trabalho, propõe-se descrever as fraseologias da língua co-

num de Salvador⁶⁹, adotando como objeto de estudo a expressão “unidades fraseológicas” proposta por Corpas Pastor. Para tanto, utiliza-se um corpus constituído de 18 dados de fala retirados de um *corpus* maior composto de 716 dados de fala extraídos de entrevistas gravadas com falantes da zona urbana do referido município, utilizado por Lima (2012) para analisar à luz da Teoria variacionista (LABOV, 1972), o uso do presente do subjuntivo, na fala de Salvador – BA, tendo em vista a variação entre as formas do presente do subjuntivo e as formas do presente do indicativo⁷⁰. Dados esses, descartados da pesquisa da autora, por reconhecê-los, *a priori*, como sentenças cristalizadas:

Uma vez transcritas as falas gravadas, procedeu-se ao levantamento dos dados, criteriosamente, destacando-se as orações produzidas no presente do subjuntivo e em contextos que lhes equivaliam, ou seja, presente do indicativo e outras estruturas alternativas. Durante o levantamento dos dados, foi encontrado um número considerável de sentenças cristalizadas, as quais, por assim serem, foram descartadas na análise. (...) Deus nos livre. (Inf. 05); Deus que me perdoe. (Inf. 03). (LIMA, 2012, p. 60)

Consoante a autora, a opção por excluí-las deveu-se ao fato de que para sua análise só teriam validade as sentenças propensas a co-ocorrer com as variantes estabelecidas, uma vez que seu objetivo era avaliar suas freqüências, como também, os principais fatores que condicionavam tal variação.

Vale ressaltar que aportado pela lexicologia – ciência que estuda o léxico de uma língua, cujo objeto é o componente lexical geral das línguas - essas sentenças definidas como cristalizadas serão aqui denominadas de unidades fraseológicas. Assim sendo, descreve-se, nesse trabalho 18 unidades fraseológicas da fala soteropolitana⁷¹, que serão tratados na seção, a seguir.

⁶⁹ Capital da Bahia, a Região Metropolitana de Salvador é a segunda maior metrópole do Nordeste e a sexta região metropolitana do Brasil, com cerca de 8.364 habitantes por Km². De acordo com o IBGE (2010), a terceira cidade mais populosa do Brasil: possui uma vasta população (2.676.606) distribuída entre as zonas urbanas (2.675.875) e rurais (731) e sua taxa de analfabetismo atinge 5,1% da população entre 10 a 15 anos e 6,3% acima de 15 anos de idade. Atualmente, Salvador conta com 1.220 unidades de ensino de Educação Básica distribuídas entre as redes municipais, estaduais, federais e privadas e 50 unidades de Ensino Superior, sendo 3 públicas e 47 privadas. (LIMA, 2012)

⁷⁰ *Corpus* utilizado na dissertação de Lima 2012: O presente do subjuntivo, na fala de Salvador: um estudo variacionista.

⁷¹ Soteropolitano refere-se a pessoas naturais da cidade de Salvador – BA.

3.1. Classificação das unidades fraseológicas da fala de Salvador

Faz-se necessário esclarecer que uma vez extraídos de um *corpus* organizado para analisar as formas do presente do subjuntivo, todas as unidades fraseológicas aqui estudadas são construídas com verbos nesse tempo e modo verbal. Trata-se de unidades, geralmente, estruturadas através de um sujeito e um predicado cujos núcleos são, respectivamente, um substantivo e um verbo, em sua grande maioria, assim como ilustram os exemplos abaixo:

(1) Deus te abençoe! (Inf. 17)

(2) Deus me livre! (Inf. 21)

(3) Deus te acompanhe! (Inf.19)

Nota-se que a maioria dos verbos das unidades em análise é transitivo direto complementado por pronomes oblíquos proclíticos. E, em apenas duas das ocorrências foi apresentado um verbo de ligação, isto é, o verbo *ser*, como se vê nos exemplos (4) e (5):

(4) Deus *seja* louvado! (Inf. 23)

(5) Deus *seja* louvado...! (inf. 21)

Vale observar, que assim como visto nos exemplos acima, uma outra característica que marcou essas as unidades foi o emprego do substantivo masculino “Deus”, para quase todos os sujeitos, salvo no enunciado fraseológico exemplificado em (6), a seguir:

(6) Vá com *Deus!* (Inf. 18)

Tais características, de certa forma, expressam determinados aspectos culturais desse grupo de falantes, como por exemplo: pessoas não ateias, orientadas por uma crença religiosa, confiantes no poder divino, etc. Acrescenta-se ainda que, uma vez controlados na pesquisa de Lima (2012) fatores sociais ,ou seja, externos à língua, como gênero (feminino e masculino), faixa etária (jovem, adulto e idoso) e nível de escolaridade (ensino fundamental e ensino médio), percebeu-se que essas unidades fraseológicas foram visualizados muito mais nas falas das mulheres adultas e idosas, de ambos níveis de escolaridade). No universo do grupo masculino, foram visualizados apenas na fala dos dois idosos de menor escolaridade. Visto que o *corpus* analisado é insuficiente para inferir que a insensibilidade às questões religiosas é vigente entre os homens jovens e adultos soteropolitanos, jovens e adultos, e, também os homens que

possuem escolaridade mais avançada, o que pode afirmar é que, neste *corpus*, tal insensibilidade foi mais visualizada nos grupos acima descritos.

Em se tratando da classificação das fraseologias, assim como exposto anteriormente, na perspectiva de Corpas Pastor (1996), as unidades fraseológicas configuram-se atos de fala e podem ser concretizados através de parêmiias ou de fórmulas rotineiras. Formas estas que podem ser discursivas ou psicossociais. Perante essa análise, constata-se que as unidades fraseológicas aqui avaliadas integram o quadro das formas rotineiras das variadas formas psicossociais postuladas pelo autor, conforme evidenciam-se, a seguir.

As formas psicossociais se subdividem em expressivas, comissivas, diretivas, assertivas rituais e miscelâneas. Viu-se que dentre estas formas, as expressivas foram as mais encontradas, seguidas, embora em menor escala, das formas rituais:

3.1.1. Formas expressivas

a- Desculpas

- (7) Deus me perdoe (Inf. 23)
- (8) Me perdoe Deus. (Inf. 16)
- (9) Deus queira me perdoar! (Inf. 18)

b- Consentimentos:

- (10) Deus tenha piedade de nós. (Inf. 12)
- (11) Deus tenha misericórdia. (Inf.17)
- (12) Deus me livre... (Inf. 21)
- (13) Deus seja louvado... (Inf. 17)
- (14) Deus seja louvado! (Inf. 23)

c- Réplica:

- (15) Deus te abençoe também... (Inf. 22)

d- Desejo de boa sorte

- (16) Deus abençoe! (Inf. 11)
- (17) Deus te dê boa sorte! (Inf. 20)
- (18) Deus dê boa sorte! (Inf. 22)
- (19) Deus te faça feliz! (Inf. 12)

3.1.2. Formas rituais

a- Despedida:

- (20) Deus o leve! (Inf. 21)
- (21) Deus te leve em paz. (Inf. 18)
- (22) Deus te leve em paz e te traga em paz. (Inf. 19)
- (23) Deus te acompanhe! (Inf. 19)
- (24) Vá com Deus! (Inf. 21)

Observou-se que as unidades fraseológicas impressas por meio das *formas expressivas* foram apresentadas expressando *desculpas*, nos exemplos em (7) a (9), produzidas quando os falantes comentavam sobre suas falhas para com Deus; *consentimento*, produzidas quando os falantes se referiam à insegurança e à violência na cidade, intencionando solicitar que Deus os concedesse piedade, misericórdia e livramento, vistos nos exemplos em (10) a (12). Importa dizer que as unidades exemplificadas em (13) e (14) foram assim classificadas por não se encontrarem uma denominação mais precisa e por se entender que a expressão verbal “*louvar*” teria sido usado significando “*aceitar*”, pois louva a Deus aquele que o aceita como “*ser supremo*”. Quanto às formas expressivas *réplica* e *desejo de boa sorte*, percebeu-se que a unidade apresentada no exemplo em (15), foi construída para replicar a fala do entrevistador ao agradecer sua colaboração na pesquisa utilizando a unidade fraseológica “Deus te abençoe”; já as exemplificadas em (16) a (19) foram construídas durante a narração dos informantes sobre seu relacionamento com os filhos (exemplos 16 e 17) e para desejar boa sorte ao entrevistador (exemplos 18 e 19).

Concernente às unidades fraseológicas representando as *formas rituais*, todas estas foram produzidas em contexto de *despedida* nas nar-

rativas quando um informante se referiu à saída de uma pessoa indesejada da sua casa, exemplificado em (20); quando narravam sobre suas rotinas com a família quando saíam de casa, exemplificados em (21) e em (22); e, ao se despedirem da entrevistadora, exemplificados em (23) e em (24).

Enfim, tentou-se com essa breve análise, descrever e classificar as unidades fraseológicas presentes na fala soteropolitana sob orientação de Corpas Pastor. Sintetizando, constatou-se que: as unidades fraseológicas foram estruturadas através de um sintagma nominal e de um sintagma verbal, representados, respectivamente, por um substantivo e um verbo significativo, ou seja, verbo transitivo, em sua maioria; e, que foram apresentadas através de formas rotineiras psicossociais expressivas imprimindo idéias de desculpas, consentimento, réplica e desejo de boa sorte e também das formas rituais expressando despedida.

4. Considerações finais

Nessa investigação, buscou-se analisar unidades fraseológicas na fala de Salvador com o objetivo de descrever e refletir como tais unidades são processadas em Salvador.

Orientado pelos teóricos, Corpas Pastor (1996), Krieger & Finatto (2004), Sabino (2011), Santiago (2012), dentre outros, analisou-se um *corpus* constituído de 18 dados, extraídos do *corpus* de Lima (2012), composto de 716 dados de fala utilizado em seu trabalho intitulado “O presente do subjuntivo na fala de Salvador: um estudo variacionista”.

Através dessa análise, observou-se que as unidades fraseológicas foram estruturadas predominantemente através de um sintagma nominal e de um sintagma verbal, representados, respectivamente, pelo substantivo próprio “Deus” e um por verbo significativo (ação), em sua maioria. Fundamentando-se nas classificações de Corpas Pastor (1996) constatou-se que essas unidades foram apresentadas através de formas rotineiras psicossociais expressivas denotando idéias de desculpas, consentimento, réplica e desejo de boa sorte e também das formas rituais denotando despedida.

Finalizando, julga-se que por considerar a brevidade da pesquisa em decorrência do pequeno *corpus* utilizado como também da própria proposta de elaboração desse trabalho, julga-se que o que se pôde obter com essa análise foram resultados preliminares, carecendo, portanto, de

um maior aprofundamento para legitimar, ou melhor, precisar tais resultados. Assim, espera-se com esse trabalho, instigar o desenvolvimento de tantos outros no âmbito da fraseologia da língua comum ou especializada, como também ampliar os acervos de pesquisas descritivas que contemplem os diferentes aspectos do português brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEVILACQUA, Cleci Regina. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. *Revista Língua e Literatura*. Frederico Westphalen, vol. 6 e 7, n. 10/11, p. 73-86, 2004/2005.

BLAIS, E. *La phraseologie*. Une hypothese de travail. Terminologies. Nouelles, n. 10. Bruxelas. RINT, p. 50-56.

CORPAS PASTOR, Glória. *Manual de fraseologia espanhola*. Madri: Gredos, 1996.

KIEGER, Maria da Graça; FINATTO, M^a José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Joana Angélica Santos. *O presente do subjuntivo, na fala de Salvador: um estudo variacionista*. 2012. Dissertação. – UFMG, Belo Horizonte.

SABINO, Marilei Amadeu. O campo árido das fraseologias. *Revista Signótica*, Goiânia, vol. 23, n. 2, p. 385-401, jul./dez, 2011.

SANTIAGO, Márcio Sales. *Aspectos linguísticos de fraseologias em tutoriais da educação a distância*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2012.

XIMENES, Expedito Eloisio. *Estudo filológico e linguístico das unidades fraseológicas da linguagem jurídico-criminal da capitania do Ceará nos séculos XVIII e XIX*. 2009. Tese (de Doutorado). – UFC, Fortaleza.

AS VARIAÇÕES VOCÁLICAS EM CARTAS SETECENTISTAS

Kênia Maria Correa da Silva (UFMT)

kenya_maria@hotmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@ufmt.br

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade investigar, sob a perspectiva filológica, as ocorrências de variações grafemáticas vocálicas em 37 cartas manuscritas, datadas de 1713 a 1800, em sua maioria, referentes a Cuiabá e à Capitania de Mato Grosso, escritas em diversas localidades, no Brasil e em Portugal, 15 pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso – APMT e 22 ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso - IHGMT. Serão tecidos comentários paleográficos, com o intuito de expor aspectos da escrita, descrever aspectos ortográficos, as variações grafemáticas e sua correspondência com o sistema fonológica na língua portuguesa do século XVIII.

Palavras-chave: Filologia. Manuscritos. Variação vocálica. Língua portuguesa.

1. Introdução

A filologia de acordo com Spina (1977, p. 75), “[...] não subsiste se não existe o texto, pois é o texto a sua razão de ser”, e possui a finalidade de “[...] explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado”.

Emprega Cambraia (2005, p. 18) o termo filologia para designar o estudo global de um texto, ou seja, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto, seja ele linguístico, literário, crítico-textual, sócio histórico etc.

Santiago-Almeida (2009, p. 224), por sua vez, define a filologia em duas direções, uma *lato sensu* e outra *stricto sensu*. A primeira é o estudo da língua em sua plenitude, linguístico, literário, crítico-textual, sócio-histórico, no tempo e no espaço, tendo como objeto o texto escrito literário e não literário, manuscrito ou impresso. Já a segunda se concentra no texto escrito, primordialmente literário, antigo e moderno, manuscrito e impresso, para estabelecê-lo, fixá-lo e restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado.

A respeito da escolha dos tipos de edição, sabe-se que há diversas formas de se editar um texto que podem ser, segundo Spina (1977, p. 77-79), Azevedo Filho (1987, p. 29-30) e Cambraia (2005, p. 90-97): a edi-

ção fac-similar ou mecânica, a diplomática, a semidiplomática ou paleográfica, a modernizada e a edição crítica.

Cambraia (2005, p. 90-96) ensina que, ao se escolher um dos tipos de edição, devem ser considerados dois aspectos: o público-alvo e as edições daquele texto feitas anteriormente. Para a finalidade deste trabalho, serão feitas as edições fac-similar e semidiplomática. A primeira, a fotografia do texto, reproduz com muita fidelidade as características do original e possui um grau baixo, próximo a zero, de intervenção do editor no texto. Já a edição semidiplomática ou paleográfica constitui uma forma de interpretação do original, uma tentativa de melhoramento do texto, marcada por um grau médio de intervenção do editor no texto. Nessa edição, segundo Cambraia (2005, p. 95), “[...] é possível, o desenvolvimento das abreviaturas, inserção ou supressão de elementos por conjecturas etc., embora qualquer uma dessas operações fique explicitamente assinalada na reprodução”.

O objetivo deste trabalho é o de tendo por base as transcrições editadas, analisar aspectos ortográficos e sua correspondência com o sistema fonológico da língua portuguesa do século XVIII, buscando estabelecer os contextos de ocorrência e as variações possíveis para os vocábulos em estudo, investigar se tais ocorrências são resquícios do português arcaico, trazidos para o Brasil desde a colonização e preservados no português popular brasileiro, sobretudo na chamada *Área Cultural Caipira*, na designação feita por Ribeiro (2006, p. 346).

Com relação à escrita dos documentos manuscrito citados, de forma geral, percebe-se a significativa variação linguística, uma possível incerteza dos escribas em como grafar os vocábulos e um latente conflito entre os períodos ortográficos, pois no século XVIII percebe-se tanto características do período fonético, pseudoetimológico e do simplificado.

Desse modo, a seleção dos 37 documentos manuscritos deveu-se, principalmente, ao fato de se referirem, em sua maioria, a Cuiabá e a capitania de Mato Grosso. Entretanto, algumas cartas que foram escritas em outras localidades do Brasil e de Portugal foram utilizadas com o intuito de se verificar a escrita no período citado e a variação linguística em lugares distintos, atendendo a maior diversidade possível de grafias e estilos. Acerca dos documentos deste *corpus* datados de Portugal, afirma Dias e Bivar (1986, p. 18),

[...] É importante ressaltar que os estudiosos do assunto consideram como manuscritos brasileiros, para fins de análise, todos aqueles relacionados à Améri-

ca Portuguesa, quer oriundos dela quer oriundos da sede do Império Português, mas com conteúdo referente a esta Colônia. Isso deve-se ao fato de a troca de correspondência ter sido sempre intensa entre ambos e, naturalmente, haver padrões em comum.

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa: “Estudo do português em manuscritos produzidos em Mato Grosso a partir do século XVIII”, PPGEL/IL/UFMT, e compõe o projeto temático: “Para a história do Português Brasileiro – Mato Grosso – PHPB-MT”.

2. A paleografia

A paleografia, etimologicamente, do grego *palaios* = antigo e *graphien* = escrita, é a ciência que estuda a escrita antiga, feita sobre material brando ou macio, tais como: as antigas tábuas enceradas, o papiro, o pergaminho e o papel, segundo Acioli (1994, p. 05), Spina (1977, p.18), Dias e Bivar (1986, p. 12) e Cambraia (2005, p. 23).

Modernamente, afirma Cambraia (2005, p. 23) que a paleografia possui duas finalidades, uma teórica e outra prática

A teórica manifesta-se na preocupação em se entender como se constituíram sócio-historicamente os sistemas de escrita. E a prática concentra-se na capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita, e de interpretarem adequadamente as escritas do passado.

Por sua vez, Acioli (2003, p. 5-6) garante que a paleografia é uma forma de análise de documentos históricos. Ao paleógrafo não cabe apenas ler textos antigos, a ele compete ler, entender, datá-los, identificar sua origem e procedência, sua autenticidade, anotar os erros para fixá-los e assim servir de subsídio para outras ciências que tenham o texto escrito como objeto de estudo. A autora diz ainda que o termo “antiguidade” não deve ser compreendido apenas no âmbito da escrita usada no Egito, Ásia e Grécia, mas no sentido de dificuldade de leitura, pelo fato de a escrita antiga apresentar caracteres diferentes dos da escrita atual.

Isto posto, acrescenta Mendes (1953, p. 92),

[...] Ao paleógrafo não pode faltar conhecimento do vocabulário empregado na data em que foi escrito o códice sob exame. E também não pode desconhecer a grafia usual nesse tempo, bem como as abreviaturas então comuns. Se as ignorar, se não tiver noções da terminologia da época, dificilmente entenderá o documento, por mais clara e firme que se apresente a caligrafia.

Compreendida dessa forma, a paleografia implica na capacidade

de compreensão e identificação dos caracteres escritos e na transmissão da forma mais fiel possível ao original, para que possa ser evitada a adulteração do sentido de passagens dos documentos. Portanto, para os estudos filológicos, a paleografia é primordial, pois a filologia tem como objeto de estudo o texto escrito, sem o qual não subsiste. (SPINA, 1977, p. 75)

Destarte, a importância da paleografia para o filólogo e crítico textual é evidente, reitera Cambraia (2005, p. 23-24), “[...], pois para se fixar a forma genuína de um texto é necessário saber decodificar a escrita em que seus testemunhos estão lavrados”.

Os fólios do *corpus* são, em sua maioria, cartas oficiais, em que se percebe que os escribas ou copistas provavelmente possuíam conhecimento para a prática da escrita, até mesmo, como ofício. No entanto, várias são as intervenções realizadas pelo copista no momento da escrita ou da cópia, como confirma Cambraia (2005, p. 71) “[...] o elemento-chave da produção do livro manuscrito é certamente o *copista*”.

Atesta Gonçalves Viana (1904, p. 3) que as ortografias dos documentos manuscritos eram menos uniformes ainda se comparadas com outros documentos oficiais impressos da mesma época, e que “[...] cada amanuense tem a sua ortografia privativa, não contando nós, as numerosas cacografias, sistemáticas ou assistemáticas [...]”. Da mesma forma reitera Roncaglia (2005, p. 80, *apud* CAMBRAIA) que tais escribas são passíveis de erros, estes são particularmente comuns quando se transcreve um modelo cuja escrita difere daquela a que o copista está habituado e afirma que,

[...] casos de substituição de grafemas/fonemas não constituiriam na verdade, simples má leitura de um dado grafema por outro, mas sim de uma palavra por outra, já que o copista realizaria conjectura sobre qual deveria ser a palavra cuja decifração lhe estaria escapando, baseando-se, por exemplo, em palavras que lhe são familiares.

Então, possivelmente, nesse momento, por desatenção, cansaço ou por variados motivos, o copista pode nos ter dado amostras do estado da língua falada no século XVIII através de sua escrita. O que se percebe, a princípio, é que muitas das ocorrências do século XVIII, e até anteriores a esse período, presentes neste *corpus*, prevalecerão nos séculos seguintes até os dias atuais, no português popular brasileiro, notadamente na chamada *Área de Cultura Caipira*, segundo Ribeiro (2006, p. 346).

3. A ortografia da língua portuguesa

Sobre a ortografia da língua portuguesa, esclarece Gonçalves Viana, na introdução da sua obra *Ortografia Portuguesa* (1904, p. 1), que

[...] nunca existiu ortografia uniforme em Portugal: pretender provar o contrário, ou mesmo insistir na afirmativa, seria obstinação ou ignorância manifesta dos fatos. Cada escritor tem usado a sua ortografia, mais ou menos metódica, sem entrarem em linha de conta aquelas que são indiscutivelmente errôneas, ou caprichosas, ou irrefletidas.

Então, tais informações esclarecem que não havia uma norma clara que orientasse a ortografia portuguesa durante séculos, adentrando no século XVIII, demonstrando as inúmeras variações que surgiram na escrita desse período. Tal tentativa de regulamentação surgiu apenas em 1904 com a publicação da obra *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana.

Contudo, Coutinho (1976, p. 71) assegura que a ortografia portuguesa tem sua história marcada por três períodos, o fonético, pseudoetimológico e o simplificado.

Gonçalves (2003, p. 40) por sua vez, assevera existirem quatro tipos de sistema ortográfico: etimológico, misto, filosófico e simplificado.

O período fonético se confunde com a fase arcaica do português. Inicia-se com os primeiros documentos por volta do século XIII até o XVI. É marcado por uma busca da facilitação da leitura aproximando a escrita da fala. Na escrita desse período era comum aparecerem, num documento, os mesmos vocábulos grafados de modo diferente, devido à influência do latim, às diferenças regionais, que resultaram no sincretismo das formas, à negligência dos autores e copistas, e em alguns casos, à grafia castelhana. Escrevia-se não para a vista, mas para o ouvido. (COUTINHO, 1976, p. 72)

Para Gonçalves, esse é o período filosófico da língua que busca restabelecer a biunivocidade entre a oralidade e a escrita. A língua registrada nesse período, afirma Teyssier (1997, p. 6) está muito próxima do português arcaico, pois “[...] os primeiros textos escritos em português surgem no século XIII, nessa época, o português não se distingue do galego, chamado [...] galego-português ou galaico-português”.

O desejo de aprimorar a língua portuguesa, aproximando-a do latim, em consonância com o pensamento renascentista, levou os escritores do século XVI a adotarem a ortografia pseudoetimológica e essas formas

eruditas perduraram até o século XX. Esse período compreende do século XVI a 1904 quando Gonçalves Viana publica a *Ortografia Nacional*. O período etimológico é plasmado na recuperação da representação gráfica dos étimos. Acerca desse período, garante Rocha Lima (1978, p. 39) que “[...] na transcrição de palavra de origem grega, encontrava o pseudoetimologismo largo campo para demonstrações eruditas: o *ph*, *th*, *rh*, *ch*, *y*, passaram a infestar a escrita portuguesa”.

O sistema misto constituiu-se da convergência, da junção de vários princípios como a pronúncia, característica do período fonético, de traços de oralidade, como o uso de metaplasmos e de aspectos do pseudoetimológico, por exemplo: uso de consoantes geminadas, o grafema <h>, dentre outros.

O período simplificado inicia-se a partir da reforma ortográfica compreendida pela obra, *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Vianna resultado do trabalho de uma comissão nomeada pelo Governo Português, composta por vários linguistas, que estabeleceram dois sistemas simplificados: o português e o luso-brasileiro. (COUTINHO, 1976, p. 78-79)

Desse modo, foram registradas neste *corpus* diversas ocorrências de *poligrafia* entendida como variação ortográfica, que revela, em si, a própria variação que está intrinsecamente associada à concepção de fala/escrita da época, ou seja, à visão de escrita como um reflexo do modo de enunciação falado/oral. Sobretudo no período fonético, mas também presente, talvez em número menor de ocorrências, nos outros períodos e até os dias atuais, em que se percebe a presença de vários elementos próprios da fala na escrita.

Demonstra ainda, dúvida em relação à maneira de grafar as letras ou sílabas homófonas dos vocábulos, pelo escriba, que escrevia de duas ou mais formas diferentes, geralmente representando a palavra nos seus aspectos orais, exemplos: *rezão* (3:16)⁷², (4:12), (26:22) e *razaõ* (2:37), (33:7), (35:88), *camara* (2:55/56), (11:29), (22:11,14) e *camera* (4:40), (19:15, 20, 22), dentre outros e ainda ocorrências de poligrafia no mesmo documento: *descubrimto* (5:5) e *descobrimto* (5:16), *rial* (6:6.35) e *real* (6:22,26,30,32), *delegado* (17:44) e *delagado* (17:52), exemplos dentre muitos outros encontrados neste *corpus*. A esse respeito afirma Megale e Toledo (2006, p. 12):

⁷² Leia-se Ms 3 como Manuscrito 3, linha 16.

[...] Pela observação dos documentos [...] percebe-se alguns exemplos de poligrafia que denotam o estado de dúvida em que se encontravam os escrivães daquela época. Consequentemente isso ajuda a inferir quando algum traço, apesar de encontrar-se na escrita, é, na verdade, um traço de oralidade que o escriba talvez sem perceber, em estado dúbio, deixou escapar.

4. As variações grafemáticas vocálicas

Neste *corpus*, à semelhança de outros manuscritos do século XVIII, os grafemas que representam os fonemas vocálicos são seis: <a>, <e>, <i, y>, <o> e <u>. Os grafemas <i> e <y> são equivalentes e empregados com e sem diacríticos funcionalmente se equivalendo. A ocorrência de <y> em palavras como *sy* e *escrevy* evidencia que não se trata de um grafema com função exclusiva de semivogal, porque é com essa função que o uso de <y> é mais frequente em documentos do período estudado. Todos os grafemas vocálicos também são empregados na constituição de ditongos, assumindo a função assilábica de semivogal, como nos seguintes pares entre diplos, formados por grafemas que se equivalem nesta função: <e, i>, <i, y> e <o, u>⁷³.

4.1. As vogais

e > a uso do grafema *a* onde seria *e*:

<dezasseis> (17:28), <battaria> (35:93). Com variação gráfica: <sacrataria> (5: 39-40, 44/45) e <secretaria> (1:7), (12:25), <estabelecimento> (6:14), (36:8) e <estabelecimento> (s) (12:3), (32:39), (34:4), <estabalacido> (26:9/10) e <estabelecido> (16:3), <delegado> (17:44), <delagado> (17:52) e <subdelegados> (17:55).

a > e uso do grafema *e* onde seria *a*:

<adiente> (19:6). Com variação gráfica: <rezão> (3:16), (26:22), (4:12), (5:37), <razaõ> (2:37), (33:7), (35:88) e <rezoéns> (18:16), <camara> (2:30,55/56), (11:29), (22:11, 14), (27:19), (28:15,19) dezenove ocorrências, <camera> (s) (4:40), (19: 15, 20, 22), (31:48).

⁷³ Os exemplos presentes neste artigo foram retirados da dissertação de mestrado intitulada "Cartas manuscritas do século XVIII: aspectos filológicos e linguísticos".

e > i uso do grafema *i* onde seria *e*:

<dicizão> (3:6), <impreza> (5:10), <idetal> (5:37), <liais> (11:28, 30), <milhores> (32:65), <immidiatamente> (24:138), <dizestencia> (26:20), <dividamente> (26:20/21), <sintinella> (30:3), <imforcado> (31:51), <ri-ciprocamente> (33:27), <descrivia> (35:7), <timiveis> (35:92), <no-miou> (26:39), <nomiado> (26:53), <promite> (32:15), <prisseasonaram> (5:21, 38). Com variação gráfica: <servintia> (2:30) e <serventias> (14:36), <inprego> (5:8) e <emprego> (26:43), (36:7,11), <similhante> (s) (8:9), (11:16), (24:52), (32:32), (36:48) e <semelhante> (s) (6:17), (12:20), (29:33), <milhor> (18:21), (24:90/91,127), (36:55) e <melhor> (8:6), (10:25), (12:48), (25:69), (36:54).

i > e uso do grafema *e* onde seria *i*:

<semular> (1:10), <desturbios> (2:49), <sinestras> (3:6), <cometiva> (4:15), <deminuição> (4:17), <mellitares> (4:17,18), <defecultava> (5:9), <prezeonou> (5:17), <idetal> (5:36), <ouvedoria> (7:8), <destin-guido> (12:22), <assestir> (35:38), <immedeatamente> (17:55/56), <de-zia> (18:2), <asesti> (24:7), <creação>/<creação> (25:65), (37:51), <di-vida> (26:15), <dizestencia> (26:20), <dizestencia> (26:20), <requezit-os> (26:23), <deficil> (31:8), <reçiozo> (31:16), <emfalivel> (31:69), <aljebeira> (32:21), <abelitando> (33:47), <fedellidade> (35:12), <in-dispensável> (36:19), <emportava> (37:80). Com variação gráfica: <ve-zinhos> (2:7), (24:19) e <vizinhos> (35:29).

o > u uso do grafema *u* onde seria *o*:

<rezulucaó> (5:41), <descompusturas> (6:31), <rigurozamente> (11:23), <dezcumfiança> (31:47). Com variação gráfica: <custume> (5:34) e <costume> (s) (12:8,48), (24:112), (36:15), <descubrimto> (5:5) e <descobrimto> (5:16).

u > o uso do grafema *o* onde seria *u*: <socedidos> (24:23), <fogi-ráo> (24:143), <simolação> (26:55), <macomónado> (26:58), <sobirem> (29:44), <fozileiros> (34:35). Com variação gráfica: <logar> (24:11, 83), <lugar> (2:15), (12:53,55), (17:27).

Os fenômenos aludidos já se encontravam na gramática de Fernão

de Oliveira (1536), citado por Mattos e Silva (2006, p. 55).

A variação do sistema vocálico da língua portuguesa de acordo com Melo (1967, p. 145),

[...] se caracteriza pelo grande número e grande frequência de ditongos e pela extrema e arbitrária oscilação da gama vocálica. De fato, é impossível formular regras sobre a pronúncia do *e* ou do *o*. [...] tais oscilações se devem, nuns casos ao conservadorismo do nosso sistema vocálico, que mantém o timbre do latim vulgar noutros casos a inúmeros fenômenos de metáfora ou de oposição fonética.

Sobre essa variação em documentos brasileiros confirma Mendes (1953, p. 94),

[...] devido por certo a não existência de normas ortográficas fixas, tem o paleógrafo de lhe dar com as variações e erros ortográficos dos escribas e copistas do tempo, comuníssimos nos primeiros séculos de vida do nosso país [...]

Em relação à pluralidade presente nos manuscritos, fica claro que, devido à falta de normatização, paira a dúvida por parte dos escribas em grafar as palavras e ainda o conflito entre os períodos ortográficos.

Tais ocorrências descritas revelam, num recorte no tempo, neste *corpus*, uma possível amostra do estado da língua portuguesa no século XVIII. Apesar de se tratarem de cartas escritas em lugares diferentes, no Brasil e em Portugal, trazem características ortográficas e linguísticas semelhantes, pois, possivelmente, quem tinha acesso à educação e consequentemente à escrita, no Brasil, eram os mais abastados, geralmente portugueses e descendentes de portugueses, ou ainda escribas profissionais. Além disso, outro possível motivo poderia ser o de se tratarem, em sua maioria, de documentos oficiais do Governo da Capitania de Mato Grosso, que aparentemente possuíam um formato pré-estabelecido, como gênero discursivo carta oficial.

Contudo, prevalece uma diversidade na grafia em relação à periodização da ortografia portuguesa. Com isso, os traços de oralidade e as contribuições de gramáticos e estudiosos da língua, citados, sinalizam para a hipótese de conservação de traços da língua portuguesa antiga no português do Brasil, como afirma Mattos e Silva (2006, p. 12)

[...] é claro que a língua portuguesa veio para o Brasil e aqui se miscigenou primeiramente com as diversas línguas indígenas aqui existentes e posteriormente com as línguas africanas, mas o que sobressai é realmente a forte presença até hoje de traços do português antigo no português brasileiro.

Sabe-se que ainda há muito que se investigar neste campo do co-

nhecimento. Buscou-se aqui trazer uma contribuição para a área de língua portuguesa, principalmente, acerca de fenômenos linguísticos ligados à variação ortográfica da língua portuguesa.

Assim, garante Mattos e Silva (2006, p. 33-34), sobre o estudo de línguas do passado “[...] o conhecimento de qualquer estágio passado de qualquer língua – se ela é documentada por algum tipo de escrita ou de inscrição – é sempre fragmentado, porque fragmentário é o espólio de que dispõe o pesquisador”.

5. *Considerações finais*

Este trabalho teve como objetivo descrever sob a perspectiva filológica, as ocorrências de variações grafemáticas vocálicas em 37 cartas manuscritas, datadas de 1713 a 1800, em sua maioria, referentes a Cuiabá e à Capitania de Mato Grosso pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso – APMT e ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso - IHGMT. Foram tecidos comentários paleográficos, com o intuito de expor aspectos da escrita, descrever aspectos ortográficos, suas variações e correspondência fonológica na língua portuguesa do século XVIII.

Buscou-se nos documentos setecentistas identificar aspectos ortográficos da língua portuguesa, as variações que se encontram tanto na escrita quanto na fala no português popular brasileiro até os dias atuais, e procurou-se constatar que os possíveis traços de oralidade presentes nos manuscritos são resquícios do português arcaico, trazido para o Brasil desde a colonização e conservados na chamada *Área Cultural Caipira*.

Através da análise das ocorrências nos documentos investigados permite-se concluir que, mesmo este *corpus* pertencendo cronologicamente ao período pseudoetimológico da ortografia da língua portuguesa, ainda mantém muitos pontos de contato com o português arcaico, haja vista as muitas ocorrências que se aproximam da escrita fonética daquele período, do pseudoetimológico e do simplificado.

Afirma Santiago Almeida (2009, p. 81), no estágio contínuo de variação, registra-se a manutenção de fenômenos descritos em estágios anteriores da língua: do galego-português à época do Brasil colonial, em especial no século XVIII – época da principal expansão portuguesa via bandeiras e monções paulistas, para o centro-oeste brasileiro.

É possível concluir, portanto, que a observação do confronto entre

as normas preconizadas no século XVIII e os documentos manuscritos do mesmo período possa fornecer subsídios para a tomada de decisões mais acertadas sobre as normas ortográficas da língua portuguesa nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Apresentação de Leonardo Dantas Silva; prefácio e José Antônio Gonsalves de Mello. Recife: FUNDAJ, Massangana; UFPE, Universitária, 1994.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*, 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1976.

ANDRADE, Elias Alves de; BARONAS, Roberto Leiser; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. *Plano de Guerra da Capitania de Mato Grosso Janeiro de 1800*. Cuiabá: Edufmt, 2011.

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1987.

BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação a filologia e a linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

MENDES, Ubirajara Dolácio. *Noções de paleografia*. São Paulo: Departamento do Arquivo do Estado, 1953.

OLIVEIRA, Fernão de. *A gramática da linguagem portuguesa*. Introdução, leitura atualizada e notas de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1975.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo, *Vogais do falar ribeirinho cuiabano*. 2009. Tese (de Livre Docência). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Kenia Maria Correa da. *Cartas manuscritas do século XVIII: aspectos filológicos e linguísticos*. 2013 336 fls. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: Sá de Costa, 1997.

VIANA, Gonçalves. *Ortografia nacional*. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas. Lisboa: Viúva Tavares Cardozo, 1904.

CINQUENTA TONS DE SUBMISSÃO, SERÁ?

Valter Souza da Silva (UEMS)

valther5@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

RESUMO

A escrita desse artigo tem em alta conta as relações de gênero estabelecidas na obra *Cinquenta Tons de Cinza* da escritora inglesa E. L. James. As discussões populares acerca da submissão da figura feminina nessa obra, e a alta popularidade da trama romântica justificam o interesse na escrita deste artigo. Por meio da análise do discurso de linha francesa, Pêcheux & Fuchs (1997) e Orlandi (1999;2008), é que se verificará na materialidade discursiva a relação entre os protagonistas Anastasia Steele e Christian Grey. A figura feminina é realmente submissa? Recortes necessários foram feitos para que se pudesse denotar a resposta dessa interrogação. Como resultado espera-se atestar ou refutar a ideia de submissão.

Palavras-chave: Discurso. Relações de gênero. Submissão.

1. Introdução

Cinquenta tons de cinza é uma obra que ganhou milhares de leitores em todo mundo, com tema erotizado, e muitas discussões acerca da relação de poder estabelecida entre *Christian Grey* e *Anastasia Steele*, tornando-se inclusive uma obra polêmica no que tange o posicionamento da figura feminina no desenrolar da história. Tendo em vista o corpus supracitado, através da análise do discurso francesa é que se buscará investigar se a protagonista é ou não submissa e como se desenvolve essa relação entre gêneros.

A análise do discurso francesa tem como premissa "compreender a língua em uso fazendo sentido" (ORLANDI, 1996, p. 15), tendo em vista os fatores sócio-histórico e ideológico da produção discursiva. Desta feita, recortes serão feitos, buscando denotar na materialidade discursiva indícios que explicitem tal relação.

Estabelecida a metodologia, buscar-se-á empreender a pesquisa afim de encontrar uma resposta para a indagação levantada.

2. Entendendo a teoria

A análise do discurso surge nos anos 60 na França em um momento de conflito político e com caráter de crítica aos métodos do saber científico, a obra que causa impacto e marca o surgimento da análise do discurso é uma tese de Michel Pêcheux defendida em 1968: *Análise Automática do Discurso*. (MALDIDIER, 2003, p. 19)

Esse dispositivo analítico se constitui por meio do materialismo histórico (Marxismo) no que diz respeito a ideologia, a linguística (Estruturalismo) no que tange a língua, porém não de maneira reducionista tal qual postulava Saussure, e da psicanálise (Freud) ao tratar o inconsciente da constituição do sujeito.

A análise do discurso, trabalhando na confluência desses campos do conhecimento, irrompe em suas fronteiras, e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em um conjunto: esse novo objeto é o discurso. (ORLANDI, 1999, p. 20)

O discurso é a língua acrescida de suas condições de produção, dito de outra maneira, discurso é a materialização da língua em uso em uma conjuntura dada, vistos contextos imediatos e históricos.

A ideologia se constitui em forças imaginárias que norteiam as ações humanas e práticas sociais, configurando o processo de

interpelação, ou assujeitamento do sujeito, enquanto sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, *a ocupar seu lugar* em uma ou outra das classes sociais antagonistas do modo de produção. (PÊCHEUX & FUCHS 1997, p. 165-166)

Posto isso, verificamos que o indivíduo interpelado pela ideologia, alocado em uma classe social dada, arranja seu discurso de acordo com os valores ideológicos ao qual está submetido. Sem ter consciência desse processo, advindo daí a questão do sujeito inconsciente da psicanálise, pois o sujeito acredita ter controle do seu dizer e de *estar na fonte do sentido* desse dizer (*Ibidem*, p. 169). O sujeito se constitui no discurso, mais precisamente nas formações discursivas que,

se definem como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórico dada) determina o que pode e deve ser dito. As palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursivas na qual são produzidas. Se isso se dá com os sentidos, por outro lado, também os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que, por sua vez, representam as formações ideológicas que lhes correspondem. (ORLANDI, 2008, p. 58)

Uma não existe sem a outra estão intrincadas. Outro fato importante é que não há como estipular limites entre formações discursivas, já que uma atravessa a outra, em um rito que Orlandi (1999) denomina de parafrástico e polissêmico, pois trata-se de um *já-dito* sendo redito e com sentido diferente dada a nova conjuntura de aparecimento, trata-se do interdiscurso.

A análise do discurso,

levando em consideração o homem na história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com o sujeito que as fala e as situações em que se produz esse dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da língua em sua produção, o analista do discurso relaciona a linguagem a sua exterioridade. (ORLANDI, 1999, p. 16)

Denotado no trecho acima as condições de produção, lugar social, contexto imediato e histórico como fatores externos e que compõem o sentido do discurso, e diz muito sobre o sujeito desse discurso, e é exatamente essas marcas presentes que serão levadas em consideração pelo analista de acordo com os objetivos estabelecidos para a análise. Cabe destacar que o *não dito* permeia tanto a construção do sentido de um discurso quanto o dito, isto é, o implícito, subentendido como constituinte do efeito de sentido (ORLANDI, 1999, p. 82). Em suma, a análise do discurso tem a premissa de verificar os sentidos possíveis de um discurso, observados fatores externos a ele.

3. Cinquenta Tons de Cinza

Erika Leonard James mais conhecida por E. L. James ex-executiva trabalhou na TV britânica, casada, tem dois filhos, autora da trilogia literária composta por: *Cinquenta Tons de Cinza*; *Cinquenta Tons Mais Escuros* e *Cinquenta Tons de Liberdade*. Antes disso escrevia e dava publicidade pela internet, em seu site, as escritas giravam em torno da saga crepúsculo, visto que havia a possibilidade de escrever de maneira um pouco mais erotizada redefiniu os personagens e o enredo e desenvolveu as obras que foi mundialmente lida e também criticada.

A trama do primeiro livro, (o que realmente nos interessa para o momento) uma jovem universitária veterana, virgem, introspectiva, tem 21 anos de idade, que ao substituir uma amiga em uma entrevista para o jornal da universidade se depara com um homem, rico, bonito, bem-sucedido no mundo dos negócios e se encantam um pelo outro. Aspectos

iniciais marcantes que remetem a, pelos menos superficialmente, ideia de fragilidade feminina frente ao autoritarismo masculino. O que em uma obra de romance comum se desenvolveria de maneira natural, tem elementos diferentes nessa trama, tais como a necessidade de estar no controle, o protagonista *Christian Grey*, ou pelo menos a ideia de controle, além de ter gosto peculiar em dominar de variadas maneiras as mulheres com quem se relaciona, se tornando algo de imediato assustador para a jovem Anastasia Esteel, que ao se deparar com o ambiente íntimo de dominação, denominado por Christian de “quarto dos jogos” ela o descreve como “quarto vermelho da dor”.

A partir desse momento uma série de interesses entram em cena, da parte dela: romance tradicional, flores, cinema, jantares etc. E da parte dele: aceitação, resignação, consentimento para os atos sexuais dos quais ele pretende e da forma como ele pretende.

Essa obra que aparentemente reproduz o estereótipo machista foi pauta de muitas matérias e discussões como traz algumas entradas no site da *Veja*: “LIVROS & FILMES 01/12/2014 ÀS 20:15. Sexo, sexo, sexo, do começo ao fim, no livro mais falado do momento – e o mais vendido no mundo”. Bem como: *DISSERAM 04/08/2013 ÀS 10:05 “Cinquenta Tons de Cinza”, o livro mais lido em Guantánamo*” e muitas outras abordagens no meio virtual. Tamaña popularidade garantiu a *Cinquenta Tons de Cinza* um filme, dirigido por Sam Taylor-Johnson e protagonizado por: Dakota Johnson e Charlie Hunnam. Filme lançado em fevereiro de 2014, recorde de bilheteria.

Tendo em mente as informações acima é que se pretende discorrer a respeito da relação de gêneros.

4. Mulher

Não é novidade que a luta feminista pelo direito isonômico de gênero existe a muito tempo, e de algum modo é como se o homem se sentisse ameaçado pela mulher, tal qual podemos observar nas representações históricas e antropológica denotada em – *As Mulheres, o Poder, a História*:

Essas representações são numerosas e antigas, mas muitas vezes recorrentes. Elas modulam a aula inaugural do *Genesis*, que representa a potência sedutora da eterna Eva. A mulher, origem do mal e da infelicidade, potência noturna, força das sombras, rainha da noite, oposta ao homem diurno da ordem e da razão lúcida, é um grande tema romântico, e, em particular, de Mozart a

Richard Wagner, da ópera. Em *Parsifal*, “a busca da salvação consiste em exorcizar a ameaça que a mulher representa para o triunfo de uma ordem de homens”. (PERROT, 2006, p. 168)

A forma como a mulher é representada leva a ter a ideia de que o homem é um ser manipulável (pela figura feminina) e impelido a agir de maneira duvidosa, diferente daquilo que a sociedade impõe ideologicamente como norma padrão de conduta.

Os moldes sociais e econômicos levaram a mulher (durante muito tempo) a se restringir ao âmbito do lar, e isso, é bem possível, contribuiu para gerar no imaginário popular a noção de submissão, como se a mulher não tivesse o poder de decidir e o ambiente doméstico fosse seu *habitat*, Perrot (2006) discorda dessa visão ao dizer:

(...) eu, por minha vez, quis substituir a representação dominante de uma dona-de-casa insignificante, negligenciável, oprimida e humilhada, pela de uma “mulher popular rebelde”, ativa e resistente, guardiã das subsistências, administradora do orçamento familiar, no centro do espaço urbano. (PERROT, 2006, p. 172)

Do poder de influência (tanto positivo quanto negativo) ao poder de administrar o orçamento familiar, além é claro, do poder de gerar vida, de instruir entre muitas outras formas de poder. A mulher talvez não seja esse ser submisso como querem crer muitos, talvez ela se faz crer submissa, ainda que não o seja. Ou como diria Pêcheux ao tratar as questões ideológicas o processo de interpelação é apagado não estando no nível da consciência (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 165). Os mecanismos pelo qual a mulher exerce seu poder, podem não ser tão explícitos, mas se olharmos com o distanciamento necessários veremos que ele sempre existiu. Isso talvez poderia justificar o medo masculino frente ao feminino.

No que concerne a desigualdade de direitos, não se pode fazer vista grossa, essa disparidade existe, com certeza; porém a mulher detém o poder de alguma maneira, ainda que implícita. O que foi proposto aqui é a explicitação do poder que a mulher tem e, de maneira bem superficial e simplista é abordada. Ratificando mais uma vez, se existisse isonomia no tratamento intergêneros, não teria havido, ao longo da história, tantos protestos feministas ou, pelo menos, não seriam justificados.

5. *Anastasia Esteele, sob(re) controle*

Alvo de inúmeras críticas por ser supostamente uma obra sexista, trouxe à tona uma série de dúvidas em relação a protagonista e seu comportamento na obra, seria ela impelida a fazer todas as vontades de Christian? Não seria em pleno século XXI lhe dado o poder de decidir? Em algum momento ela sofreu abuso sexual, sem consentir com o ato? e se por ventura algo lhe desagradou porque as autoridades não foram acionadas? Ou estava ela em cárcere privado? Tendo em vistas todas essas dúvidas, é que se buscou fazer os recortes necessários para averiguar os fatos.

Inicialmente temos no Recorte 1 (R1), a nítida ideia de que Christian solicita que Anastasia se mantenha longe, nos termos do enunciado em negrito pode se verificar isso: R1) “– Não tenho ideia. Acho que é um aviso. Francamente, *ele continua* me advertindo para ficar longe dele. Não sei por quê. Não é como se eu estivesse arrombando a porta dele. – Franzo a testa” (p. 54). O verbo em destaque ratifica que a advertência para se manter longe foi dada mais de uma vez.

Mais adiante na obra verifica se novamente o que foi destacado acima:

R2) – Anastasia, eu *não sou* o tipo de homem sentimental... *Não curto romance. Meus gostos são singulares. Você devia ficar longe de mim.* – Ele fecha os olhos parecendo derrotado. – No entanto, por algum motivo, não consigo ficar longe de você. Mas acho que você já notou isso.

Meu apetite some. *Ele não consegue ficar longe de mim!*

– *Então não fique* – murmuro.

Ele engasga, os olhos arregalados.

– *Você não sabe o que está dizendo.* (p. 69)

O adverbio de negação “não” acrescidos do verbo de ligação na primeira pessoa “sou”, logo em seguida “não curto” já apontam para um homem autoritário, ainda que o enunciador não de muitas pistas, o implícito, ou melhor, o *não dito* como diz Orlandi (1999), já nos faz deduzir que algo pode não ser muito agradável, dado ênfase, do enunciador ao tentar afastar o interlocutor. Posto em questão essa possibilidade de ameaça já não caberia a figura feminina impor limites, ou simplesmente manter se longe, a reação que nota se é o contrário. Em “então não fique”, o que se pode notar é a predisposição de permanecer próxima daquilo que talvez não seja muito benéfico.

Um ponto da obra que explicita o poder de decisão da protagonis-

ta é:

R3) – Eu *gostaria* de morder esse lábio – murmura ele num tom sinistro (...)

– Por que não morde? – desafio baixinho.

– porque *não vou tocar em você*, Anastasia. Não *até ter seu consentimento* por escrito para fazer isso. (p. 70)

O verbo no futuro de pretérito “gostaria”, poderia significar diferente, trazer outros sentidos, se, por exemplo, fosse utilizados: deveria, poderia. É isso que Orlandi (1999) chama de silêncio constitutivo, pois quando selecionamos esses sintagmas excluímos outros tantos. E por arranjar seu discurso dessa maneira o Sr. Grey delega o poder de decidir a Anastasia “não vou tocar em você (...) até ter seu consentimento”, a partícula “até” funciona como uma fronteira de poder, ou seja, até aqui eu posso, mais adiante só com sua autorização.

A essa altura da obra já tem se explicito que a questão da submissão, talvez não seja bem o que parece,

R4) – Pronta? – pergunta

Faço que *sim* com a cabeça e quero dizer *para qualquer coisa*. (p. 81)

R5) – Você *não* precisa fazer *nada* que *não* queira. Sabe disso, *não é?* – O tom dele é muito sincero, *desesperado até*, o olhar, apaixonado. Ele me pega de surpresa.

– *Eu nunca faria nada que não quisesse*, Crithian. (p. 85)

Em R4, por exemplo, Anastasia acena com a cabeça afirmativamente, autorizando-o a proceder, e mais uma vez os enunciados de Christian é construído reforçado com advérbios de negação, a posição de não obrigatoriedade em executar ou sofrer ações sem que ela queira. Nessa *formação ideológica* (PÊCHEUX & FUCHS, 1997 p. 167) vê-se claramente a ideologia feminista sobretudo quando Anastasia destaca “Eu não faria nada que não quisesse”, ou seja, a mulher como dona de seu corpo decide o que fazer com ele. Nessa perspectiva contrapõe se ao que destaca Jane Flax (1991) “as relações de gênero, tanto quanto temos sido capazes de entende-las, têm sido (mais ou menos) relações de dominação. Ou seja, as relações de gênero têm sido (mais) controladas por um de seus aspectos relacionais – o homem”. Não se objetiva aqui desmentir que a supremacia masculina existiu e ainda existe em nível diferente de outrora, mas sim pontuar que para a análise proposta, há um redesenhar das relações de gênero.

Para exemplificar melhor o dito acima temos os seguintes recortes que atestam a posição de controle da situação por parte da figura feminina.

R6) – você não sabe onde está se metendo. *Ainda pode cair fora.* Venha quero mostrar meu quarto de jogos (...). *Você pode ir embora quando quiser. O helicóptero está à espera para leva-la na hora que quiser ir.* (p. 89)

R7) *Não acho que ele vá me machucar, bem, não sem meu consentimento.* (p. 92)

Anastasia tem consciência desse poder, e se em algum momento não consentir, ele se vê na obrigação de acatar. Nas *formações discursivas* (PÊCHEUX & FUCHS, 1997) vistas até aqui, nota se claramente o embate entre os interesses do masculino frente ao feminino, e no que tange a relação de poder explicitada, a mulher está como dominadora, ainda que numa leitura subjetiva, pareça o contrário. Ratificando essa afirmativa verifica se:

R8) Em relação ao termo de confidencialidade e contrato “(...) Isso é consensual, Anastasia.

– *E se eu não quiser fazer isso?*

– *Tudo bem* – diz ele cauteloso (p. 95)

O tão famoso contrato que norteia a relação Dominador versus Submissa, não tem valor legal (pagina 195 da obra), o que nos leva a entender, que se trata de apenas um acordo entre partes interessadas, e por mais que os termos “Dominador e Submissa” veiculam na obra o sentido de ambos nesse contexto, não condizem com o sentido dicionarizado. Pois ao passo que a suposta submissa dizer não, o suposto dominador não poderá executar nenhuma ação, conforme segue.

R9) O que acho que você não percebe é que, *em relação Dom/Sub, é a sub que tem todo o poder. Não eu.* No ancoradouro você disse não. Não posso tocar em você se você disser não. (p. 356)

Trata se em R9 dos processos polissêmicos apontados por Orlandi (1999), onde o contexto de reinserção corrobora na ressignificação e na construção do sentido. Outros termos que apontam para a não submissão, mesmo que integrantes das cláusulas contratuais, são: “concordam; consensual; acordados; aceita” como denotado abaixo

R10) 3 O Dominador e a Submissa *concordam* e confirmam que tudo ocorra sob os termos do presente contrato será *consensual*, confidencial e sujeito aos limites *acordados* e aos procedimentos de segurança estabelecidos no presente contrato. (p. 149)

R11) 15.13 A Submissa *aceita* o Dominador como seu amo (...) (p. 152)

Todos os termos em negrito nessa citação apontam para uma relação de comum acordo. O apêndice três do contrato trata dos limites brandos no que tange as várias modalidades de sexo, estímulos, bondade, contenção e brinquedos eróticos. Em cada modalidade traz o enunciado “a Submissa *concorda*” ou “a Submissa *aceita*”, inclusive no que diz respeito as formas de disciplinar “dor/punição” (p. 156-157). Nessa perspectiva cabe o apontamento de que

A sexualidade feminina é muitas vezes reduzida a uma expressão de dominação masculina, como quando Catherine Mckinnon afirma ‘socialização de gênero é o processo através do qual as mulheres passam a se identificar como seres sexuais, como seres que existem para os homens’. Entre outros problemas, tal definição não explica como as mulheres poderiam sentir atração por outras mulheres e a grande variedade de outras experiências sensuais que as mulheres afirmam ter. (FLAX, 1991, p. 244)

Entre muitas das experiências porque não apontar o prazer através da dor, pois é do senso comum, a existência de práticas masoquistas para obtenção de prazer sexual. Haja visto que nessa obra Anastasia provou e gostou de determinadas experiências sexuais, onde era exposta ao prazer em conjunto com algum nível de dor. Sabendo ainda que detinha o controle e poderia pedir, ou melhor, exigir que seu parceiro não procedesse com a prática.

Das páginas 229 a 233 discutem os termos do Apêndice três, ou seja, ela tem o poder de aceitar ou não, concordar ou discordar. A exemplo, R11) “– *Nada de* introduzir mão, você disse. Mais alguma *objeção*? – Pergunta ele com voz macia”. (p. 230)

R12) Para que fique registrado, *você ficou ao meu lado sabendo o que eu ia fazer. Em nenhum momento me pediu para parar* – não usou nenhum dos códigos. Você é maior de idade – tem opções. (p. 265)

Em resposta a um e-mail de Crísthian Ana destaca seu poder de decisão, R13) “*Ainda não assinei. Portanto, que se danem as regras!* (...)” (p. 267). Verifica-se, portanto, em R11, R12 e R13, na materialidade discursiva supracitada, há desmistificação da visão de uma mulher languida, apática, sofredora das ações masculinas, vistas em algumas obras literárias. “É preciso depreender se delas, pois moldam a história dentro de uma visão dicotômica do masculino e feminino: o homem criador/a mulher conservadora, o homem revoltado/a mulher submissa etc.” (PERROT, 2006, p. 188). Pois as objeções em desempenhar essas ou aquelas performances sexuais, foram acatadas por Grey, e Anastasia,

mesmo para as experiências acatadas, poderia a qualquer momento, utilizar os códigos de segurança, pedindo para ser menos intenso (ao proferir a palavra amarelo), e ou, pedindo para cessar (ao proferir a palavra vermelho). Cabe ressaltar que ela aceita tais experiências sem ter assinado nada, explícitos em R13.

O que é dito diz muito a respeito do sujeito “as relações de linguagens, são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é a relação de efeitos de sentido entre locutores” (ORLANDI, 1999, p. 21). Isto é, a identidade feminista detentora do poder em 50 tons de cinza se constrói na relação discursiva entre Steele e Grey.

R14) – E se seu *infringir* uma das Regras?

– *Aí eu vou puni-la.*

– Mas você não precisa da minha permissão? (p. 442)

– *Mostre* – sussurro.

– *Mostrar?*

– *Mostre* o quanto isso pode doer. (p. 447)

No recorte acima, observa-se que os verbos “infringir” e “punir” aparecem, mas seus sentidos não são fiéis ao usual na área advocatícia, pois sabe-se que o acordo/contrato não tem valor legal. Nesse contexto o sentido, ou efeito de sentido se pauta em relações consensuais, permitindo o ato “punitivo”. Isto é, o outro no mesmo significando diferente dado novo contexto e condições de produção – interdiscurso (ORLANDI, 1999). Logo em seguida nos enunciados que seguem – R14, verifica se o aval (autorização não coercitiva) da protagonista ao utilizar do termo “mostre”.

R15) (...) – Sinto muito por ter machucado você.

Encolho os ombros.

– *Eu pedi.*

E agora sei. Engulo seco. Lá vai. Preciso dizer a minha parte.

– *Acho que não posso ser tudo que você quer que eu seja.*

(...) – Não entendo. Eu não sou obediente e você poder ter certeza que *não vou deixar você fazer **aquilo** comigo de novo.* (p. 451)

Nos enunciados em destaque em R15, constata-se mais uma vez o reconhecimento de Steele ao dizer “Eu pedi”, o não dito se presentifica –

eu pedi para ser punida, ou ainda, eu pedi para que me mostrasse como é a punição. E em seguida repele a figura masculina ao dizer que não pode se submeter aos desejos dele, e enfatizando que não permitirá que ele faça “aquilo” novamente, ou seja, não permitirá que Grey puna-a. Em R16, contrariando a vontade de Christian, a senhorita Steele se retira.

R16) – Não quero que vá – murmura, a voz cheia de desejo.

Não posso ficar. Sei o que quero e você não pode me dar isso, e não posso dar o que você precisa. (p. 454)

Nesse momento cremos ter apresentado subsídios suficientes para, desconstruir a ideia de figura submissa, passível de experiências fora de suas vontades ou forças impeditivas. Na verdade, quem detém o poder de decisão, e controla a situação é a protagonista, e das experiências sexuais aliadas a níveis de dor ao qual se expôs, vê-se que ela teve prazer, dado fato de, ao longo do livro Anastasia ter atingido inúmeros orgasmos. Enfim, dentro da perspectiva analítica adotada pode atestar a não procedência da indagação norteadora dessa pesquisa.

6. Considerações finais

Finda a análise, que fique claro, o intuito aqui não era, e nem seria possível exaurir as possibilidades de interpretação, e de estudos tendo como corpus essa obra. Pois a cada olhar, uma nova perspectiva torna possível. A luz do referencial teórico adotado buscou se explicar a relação entre os protagonistas, e ao investigar tal relação, constatou se que, ainda que opiniões superficiais em relação a *50 Tons de Cinza* apontavam para a mulher como mero objeto dos desejos e anseios masculinos, quem dominava era justamente a suposta submissa, e nessa relação alcançou sensações prazerosas, que dificilmente uma submissa alcançaria. Pois pressupõe-se que, o prazer feminino não interessa para a figura masculina quando se trata de submissão. É bem possível que surjam inúmeras indagações a respeito do estudo aqui abordado, natural que isso ocorra, ou não seria a análise do discurso um instrumento de levantar questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pós-modernismo e política*. Rio

de Janeiro: Rocco, 1991.

JAMES, E. L. *Cinquenta tons de cinza*. Trad.: Adalgiza Campos da Silva. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Inicamp, 1997.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*, vol. 12. Trad.: Denise Bottman. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SETTI, Ricardo. Tag: cinquenta tons de cinza. Disponível em:

<<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/tag/cinquenta-tons-de-cinza>>.

Acesso em: 16-10-2015.

**COISAS INOMINADAS OU PALAVRAS LIVRES
DA GRAMÁTICA OU A INFÂNCIA DA LÍNGUA:
O DESTECER LINGUÍSTICO
NA OBRA POÉTICA DE MANOEL DE BARROS**

José Rosa dos Santos Júnior (UNEB/UFBA)

ju-literatta@gmail.com

Lúgia Guimarães Telles (UFBA)

RESUMO

O trabalho que se segue objetiva empreender uma série de reflexões acerca da (des) estrutura linguística, forjada pelo poeta Manoel de Barros no bojo de sua obra poética. Octavio Paz, em *O arco e a lira* (1982), nos diz que a linguagem tocada pela poesia, cessa imediatamente de ser linguagem. O poema transcende a linguagem. O poema é linguagem – linguagem antes de ser submetida à mutilação da prosa ou da conversação -, mas é, também, alguma coisa a mais. E esse algo mais é inexplicável pela linguagem, embora só possa ser alcançado por ela. Nascido da palavra, o poema desemboca em algo que a ultrapassa. A palavra poética é instauradora. Em Manoel de Barros, tal palavra encontra suas origens em plumagens e infâncias que dormem num caos a ser cosmificado. O vir a ser deste cosmos, no caso da linguagem, é, em si, a própria constituição da poesia. Não apenas na terra e na linguagem encontra Manoel de Barros fontes para sua poesia, as raízes da poesia manoelina estão nas infâncias geradoras da terra, da memória, das reminiscências, das miudezas gratuitas e da linguagem. Ancorado nos pressupostos teóricos de Bosi (2000), Nunes (1992), Cassirer (1992), Heidegger (1979), o trabalho que se segue intenta, ainda que de modo simbolicamente problemático, plasmar tais reflexões linguísticas por meio da análise de um modo especial de linguagem: a linguagem poética.

Palavras-chave: Poesia. Infância da língua. Manoel de Barros.

Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro –
Contraíu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
por igual
como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra pedra.
E tal.
As palavras eram livres de gramáticas e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.

E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro
dela.
Como se fosse infância da língua.

(BARROS, 2004, p. 25)

Consideraria poético o arranjo de palavras em padrões que sintetizam, suscitam, ressuscitam, apresentam, criam, recriam o objeto; é poético o canto, a celebração, a encantação, a nomeação do objeto.

(FAUSTINO, 1976, p.62)

Bosi (2000) afirma, baseado no livro do *Gênesis*, que ao primeiro homem foi dado o poder de nomear:

Deus formou, pois, da terra toda sorte de animais campesinos e de aves do céu e os conduziu ao homem para ver como ele os chamaria, e para que tal fosse o nome de todo animal vivo qual o homem lhe chamasse.

E o homem nomeou a todos os seres vivos, a todas as aves do céu, a todos os animais campestres. (*Gênesis*, 2, 19 – 20)

De acordo com Ernst Cassirer (1992), deve haver alguma função determinada, essencialmente inefável, que confere à Palavra este caráter distintivamente religioso, elevando-a desde o começo, à esfera religiosa, à esfera do “sagrado”. Nos relatos da criação de quase todas as grandes religiões culturais, a Palavra aparece sempre unida ao mais alto Deus criador, quer se apresente como o instrumento utilizado por ele, quer diretamente como o fundamento primário de onde ele próprio, assim como toda existência e toda ordem de existência provêm. “Concebe-se Deus como um Ser espiritual, que pensou o mundo antes de criá-lo, e usou a Palavra como meio de expressão e como instrumento de criação”.⁷⁴ (CASSIRER, 1992, p. 65)

A capacidade de nomear denotava para os antigos hebreus dar às coisas a sua verdadeira natureza, ou reconhecê-la. Esse poder é o alicerce da linguagem e, por extensão, o fundamento da poesia. O poeta é um doador de sentidos. É com propriedade que Mallarmé *apud* Friedrich (1992, p. 52) afirmou que “há na palavra algo de sagrado que nos impede de fazer dela um jogo de azar. Manejar com engenho uma língua significa exercer uma espécie de magia evocadora”.

⁷⁴ Corroborando com tal ideia Octavio Paz, citado por Perrone-Moisés (1990, p. 109), afirma: “a palavra não só diz o mundo, mas também o funda – ou o transforma”.

Quanto ao poema acima citado, a visão de pássaro simboliza, aí, um olhar radicalmente “outro” das coisas, mas de um outro que somos nós mesmos no que temos de mais “original” e “primordial”⁷⁵. O menino-pássaro, instaurado na linguagem poética pela visão (madura e diferenciada) do eu lírico, é efetivamente a visão poética, aquela que nos coloca “na clareira do ser”, como afirma Heidegger. E ainda segundo Heidegger *apud* Benedito Nunes (1992, p. 249), “a arte é uma consagração e um abrigo, por onde o real dispensa ao homem o seu brilho até então escondido, para que, numa tal claridade, possa ver, de maneira mais pura, e ouvir, mais distintamente, o que fala à sua essência”.

Segundo Nunes (1992), mais diretamente do que qualquer outra arte, a poesia participa, pela palavra, que constitui a sua matéria, do trabalho preliminar e mais primitivo do pensamento, como obra da linguagem. A poesia é o limiar da experiência artística em geral por ser, antes de tudo, o limiar da experiência pensante: um *poieîn*, como um *produce-re*, ponto de irrupção do ser na linguagem, que acede à palavra, e, portanto, também de interseção da linguagem com o pensamento. Nunes, evocando Heidegger, nos diz que todas as “outras artes só se produzem quando já se produziu a *clareira* pela “poesia primordial” da linguagem. A língua é a poesia originária em que um povo poetiza o ser” (HEIDEGGER *apud* NUNES, 1992, p. 261). Ainda de acordo com Nunes:

A poesia celebra e comemora. Celebração do *sagrado*, que atende ao seu apelo, e comemoração das divindades ausentes, a poesia manifesta o *páthos* do sofrimento, mas também da alegria e da esperança – que abre através da palavra nomeadora. A palavra que funda, celebrando e recordando, é o canto no jogo da linguagem, que separa o pensamento, como pensamento do ser, da poesia como nomeação das coisas. (NUNES, 1992, p. 275)

No entanto, compreendemos todos, a poesia há muito – e, sobretudo no mundo moderno e na contemporaneidade – já não coincide com o rito e as palavras sagradas que abriam o mundo ao homem e o homem a si mesmo. A extrema divisão do trabalho manual e intelectual, a ciência e, mais do que esta, os discursos ideológicos e as faixas domesticadas do senso comum preenchem hoje o imenso vazio deixado pelas mitologias. É a ideologia dominante que impõe em larga escala, hoje, nome e sentido às coisas. Sobre esta temática, Bosi acredita que:

⁷⁵ Esse “outro” que somos nós mesmos, mas que precisa ser alcançado (como se estivesse separado de nós, sendo, portanto, uma dimensão sagrada), manifesta-se em poesia, segundo Octavio Paz (1993), como uma “outra voz”. Neste sentido, toda manifestação poética instaura o sagrado. Em Manoel de Barros isso é central, é predominante.

Furtou-se à vontade mitopoética aquele poder originário de nomear, de compreender a natureza e os homens, poder de suplência e de união. As almas e os objetos foram assumidos e guiados, no agir cotidiano, pelos mecanismos do interesse, da produtividade; e o seu valor foi se medindo quase automaticamente pela posição que ocupam na hierarquia de classe ou de status. Os tempos foram ficando (...) egoístas e abstratos. “Sociedade de consumo” é apenas um aspecto (o mais vistoso, talvez) dessa teia crescente de domínio e ilusão que os espertos chamam “desenvolvimento” (ah! poder de nomear as coisas!) e os tolos aceitam como “preço do progresso”. (BOSI, 2000, p. 164-165)

Quanto à poesia, parece condenada a dizer apenas aqueles resquícios de paisagem, de reminiscências e de devaneio que a indústria cultural ainda não conseguiu manusear para vender. A publicidade só “autoriza” o que dá lucro: a representação do sexo, por exemplo.

Octavio Paz, em *O Arco e a Lira* (1982), nos diz que a linguagem tocada pela poesia, cessa imediatamente de ser linguagem. O poema transcende a linguagem. O poema é linguagem – linguagem antes de ser submetida à mutilação da prosa ou da conversação -, mas é também alguma coisa a mais. E esse algo mais é inexplicável pela linguagem, embora só possa ser alcançado por ela. Nascido da palavra, o poema desemboca em algo que a ultrapassa. Segundo Heidegger (1979, p. 51):

O pensamento dócil à voz do ser, procura encontrar-lhe a palavra através da qual a verdade do ser chegue à linguagem. Apenas quando a linguagem do homem historial emana da palavra, está ela inserida no destino que lhe foi traçado. Atingido porém este equilíbrio em seu destino, então lhe acena a garantia da voz silenciosa de ocultas fontes. O pensamento do ser protege a palavra e cumpre nesta solicitude seu destino. Este é o cuidado pelo uso da linguagem. O dizer do pensamento vem do silêncio longamente guardado e da cuidadosa clarificação do âmbito nele aberto. De igual origem é o nomear do poeta. Mas, pelo fato de o igual somente ser igual enquanto é distinto, e o poetar e o pensar terem a mais pura igualdade no cuidado da palavra, estão ambos, ao mesmo tempo, maximamente separados em sua essência. O pensador diz o ser. O poeta nomeia o sagrado.

Ernst Cassirer afirma, em *Linguagem e Mito* (1992), que a moderna ciência linguística, em seu esforço para iluminar a “origem” da linguagem, também recorreu muitas vezes ao aforismo de Hamann, segundo o qual a poesia é a “língua materna da humanidade”. Afirma também que tal ciência acentuou que a linguagem tem suas raízes, não no lado prosaico, mas sim no lado poético da vida e que, por conseguinte, seu fundamento último não deve ser procurado no abandono à percepção objetiva das coisas, nem em sua classificação segundo determinadas notas características, mas sim no primitivo poder do sentimento subjetivo.

Assim sendo, a comunhão íntima com a terra e a busca pela palavra em seu nascedouro, o “feto do verbo” – como se lê em um de seus versos –, confere à poesia de Manoel de Barros um caráter cosmogônico. O retorno, o regresso às origens é responsável pelo vir a ser de seus objetos poéticos. É notório que Manoel de Barros consegue alcançar devidamente a percepção da realidade objetiva, captando-a primeiro, não em conceitos lógicos, mas em imagens míticas claras e bem delimitadas entre si. O desenvolvimento da linguagem, nesta poética, parece ser análogo, sob certos aspectos, ao desenvolvimento do perceber e do pensar míticos.

A palavra poética é instauradora. Em Manoel de Barros, encontra suas origens em plumagens e infâncias que dormem num caos a ser cosmiificado. O vir a ser deste cosmos, no caso da linguagem, é, em si, a própria constituição da poesia. Não apenas na terra e na linguagem encontra Manoel de Barros fontes para sua poesia. As raízes da poesia manuelina estão nas infâncias geradoras da terra, da memória, das reminiscências, das miudezas gratuitas e da linguagem, como veremos no texto a seguir:

Manoel por Manoel

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que eu não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular do muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e suas árvores. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2008, p. 11)

Tais infâncias são um manancial de imaginação e criatividade; são cósmicas, pois estão sob o signo do encantamento. Na busca pelo berço nascedouro das palavras e de todo um cosmos, uma ontologia poética transpõe os limites da lógica para encantar as coisas – e trazê-las ao ser. Assim, a lógica pragmática instaurada pelo mundo é posta abaixo. Valem

agora as possibilidades infinitas da terra, que são também possibilidades da linguagem. O útil e prático sofrem mudanças, são descartados.

A poética de Manoel de Barros explora o efeito poético latente dentro das inutilidades, dentro até mesmo do nada. A utilidade canônica das coisas é desabilitada diante da reinauguração de sentido do inútil. Em *Matéria de Poesia*, de 1999, pode-se ler o seguinte verso: “As coisas sem importância são bens de poesia” (BARROS, 1999, p. 18). Em oposição à noção de cultura levada em conta como bem de consumo, é lícito afirmar que as “desimportâncias” compõem o capital poético de Manoel de Barros. No mesmo poema do qual se extraiu o verso citado, pode-se ler: “Tudo aquilo que a nossa/ Civilização rejeita, pisa e mija em cima/ Serve para poesia”. (BARROS, 1999, p. 17)

É exemplar o modo como a poesia de Manoel de Barros se mantém fiel às forças germinativas da terra. Desde seu primeiro livro, *Poemas Concebidos sem Pecado*, de 1937, até o mais recente, não há fuga da terra, do campo, do primitivo para privilegiar e celebrar as formas de vida mais modernas. Manoel de Barros encontra seu lugar no panorama literário brasileiro na medida em que se diferencia dos demais poetas. Sua identidade, portanto, é com a terra, é com o ínfimo, com as insignificâncias, com o nada poético.

Assim, o que ampara a encantamento de um verso (além do ritmo) é o ilogismo, ensina Manoel de Barros. A arte desse ilogismo – que usa a lógica em benefício da poesia ocorre no território que lhe é apropriado, um espaço sagrado escolhido pelo poeta, num pantanal imaginário, calcado num pantanal concreto, onde mora o cidadão Manoel. É em terras pantaneiras que Manoel de Barros faz da natureza a sua casa, o seu santuário, a sua cosmogonia e a sua residência poética.

Esse pantanal está na (é a) linguagem poética. Heidegger disse: “A linguagem é a morada do ser. Cabe ao poeta e ao filósofo tomar conta dessa morada”. Vejamos:

Cantar e pensar são os dois troncos vizinhos do ato poético”. Mas esses troncos vizinhos são árvores da mesma floresta da linguagem – da linguagem que se essencializa como dizer e que, dizendo, mostra. “O que se essencializa na linguagem é o dizer como mostrar”. Tudo começa e termina na linguagem, o *tópos* por excelência do ser, em que se abastecem os poetas e os pensadores,

e em torno do qual eles convergem no caminho de retorno ao país natal, à residência poética.⁷⁶ (NUNES, 1992, p. 278)

Esse inventivo poeta, que interrompe o fluxo do tempo e submerge no estado atemporal do mito, resgata simbolicamente os instantes primordiais da invenção do mundo, quando as coisas ainda não tinham nome⁷⁷. Recompõe estrategicamente um universo que se aproxima da criança, longe da linguagem adulta estabelecida, para enxergar as coisas por igual⁷⁸ como os pássaros enxergam. Nesse instante especial, o mundo acaba de ser criado, está em festa de inauguração. O poeta restabelece o poder e a magia da linguagem, normalmente condicionada pelas leis da gramática e pelo automatismo do uso cotidiano, que unilateralizam a maneira de apresentar e de dizer a realidade. Vejamos:

Levei o Rosa na beira dos pássaros que fica no
Meio da Ilha Linguística.
Rosa gostava muito de frases em que entrassem
Pássaros.
E fez uma na hora:
A tarde está verde no olho das garças.
E completou com Job:
Sabedoria se tira das coisas que não existem.
A tarde verde no olho das garças não existia
Mas era fonte do ser.
Era poesia.
Era o néctar do ser.
Rosa gostava muito do corpo fônico das palavras.
Veja a palavra bunda, Manoel
Ela tem um bonito corpo fônico além do
Propriamente.
Apresentei-lhe a palavra gravanha.
Por instinto linguístico achou que gravanha seria
Um lugar entrelaçado de espinhos e bem
Empenhado de filhotes de gravatá por baixo.
E era.
O que resta de grandezas para nós são os

⁷⁶ "O que se diz na poesia e o que se diz no pensamento não são nunca o mesmo. Porém tanto uma quanto o outro podem dizer o mesmo de diferentes maneiras. Isso não se verifica senão quando o abismo que os separa permanece aberto, na medida em que o poeta é alto e o pensar é profundo". (HEIDEGGER *apud* NUNES, 1992, p. 280)

⁷⁷ Na verdade, se o mundo é um conceito (um construto), então esse instante primordial é - simbolicamente falando - aquele em que se está dando o processo primeiro de nomeação. O poeta nomeia sempre de forma inaugural, como se pela primeira vez.

⁷⁸ Este "por igual", no poema, é, paradoxalmente, sinônimo de diferenciado, já que aponta para uma visão radicalmente outra: mais que a de uma criança, a de um pássaro.

Desconheceres – completou.
Para enxergar as coisas sem feito é preciso
Não saber nada.
É preciso entrar em estado de árvore.
É preciso entrar em estado de palavra.
Só quem está em estado de palavra pode
Enxergar as coisas sem feito.

(BARROS, 1998, p.33 – 35)

Vemos claramente no poema acima a analogia entre a voz do eu-lírico e a do grande prosador da língua portuguesa, Guimarães Rosa. Não é por acaso que o mesmo é convidado a passear pela “Ilha Linguística”. Guimarães Rosa com um estilo “*in opere*, incoagulável, reinventando-se em incessante dinâmica, fizera explodir a linguagem consuetudinária, desarticulando a sintaxe tradicional, subvertendo a semântica dicionarizada”. (COUTINHO, 2004, p. 476). Ainda de acordo com Coutinho (2004), a prosa rosiana pelas suas feições sonoras, geradas pelo uso das aliterações, coliterações, assonâncias, relações homofônicas, em síntese, pela sua *symphonic structure*, oferece ao crítico um amplíssimo campo a ser devassado. Características essas que em muito se assemelham ao poeta em questão.

De acordo com Silva (2009), o poeta pantaneiro leva ao máximo a função de, na sua poesia, promover “o arejamento das palavras para que elas não morram a morte por fórmulas ou por lugares-comuns” (BARROS, 1990, p. 310). Para tal, ele faz referência, em *Retrato do artista quando coisa*, a uma *Ilha Linguística*, “onde poderia germinar um idioleto” (BARROS, 1998, p. 29). Esse “lugar isolado”, como o poeta afirma, é o espaço da poesia, é o universo próprio e muito singular que ele cria para “entrar em estado de palavra” e “enxergar as coisas sem feito” (BARROS, 1998, p. 35), as coisas do chão. Silva (2009, p. 546), ainda afirma:

Nesse empreendimento de reinvenção da linguagem, Rosa é, sem dúvida, o escritor de quem mais Manoel de Barros se aproxima. E o pantaneiro chama a atenção, ainda, para o fato de Rosa provocar erosões morfológicas e semânticas nas palavras, de aparar-lhes as margens, de ficar, como ele, em “estado de palavra”, de gostar do “corpo fônico” delas. Mais que isso: ao rememorar, em entrevista, uma conversa com o escritor mineiro, convida-o sorratamente: “Temos que enlouquecer o verbo, adoecê-lo de nós, a ponto que esse verbo possa transfigurar a natureza. Humanizá-la” (BARROS, 1990, p. 34). É isso o que se vê: um verbo enlouquecido, adoecido de Manoel, adoecido de Rosa, transfigurando a natureza a ponto de humanizá-la e alimentando uma semente genética que deságua sempre “nessa esquisita coisa de ter orgasmo com as palavras”. (BARROS, 1990, p. 331)

Por outro lado, ao construir um tecido poético denso de sentidos, Manoel de Barros afasta-se do lugar-comum e, de um modo quase religioso, busca recuperar a pureza da linguagem, que remete a um tempo primordial:

Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancamento das palavras.
Lá onde elas ainda urinam na perna.
Antes mesmo que sejam modeladas pelas
mãos.
Quando a criança garatuja o verbo para falar o
que não tem.
Pegar o estame do som.
Ser a voz de um lagarto escurecido.
Abrir um descortínio para o arcano.

(BARROS, 1998, p.43)

Este poema apresenta um dos sentidos básicos da postura vanguardista de Manoel de Barros: o antiprogreso, o avançar para o começo, o eterno retorno às origens, simultaneamente achadas e perdidas na linguagem poética. Descortinar o sagrado; velar revelando; revelar velando. Na poesia, *o religare* não se dá na relação do homem com a divindade, mas do homem com o homem e com a natureza.

Para atingir o “criancamento” das palavras é preciso desaprender o que os padrões nos ensinam, desconstruir o que foi aprendido, para chegar ao inominado, ao estado “coisal”, para em seguida iniciar uma nova cosmogonia, inaugurar uma nova vivência, reinventando os modos arcaicos de expressão, densos de poesia e sacralidade. Afinal, “a poesia é sempre a manifestação simbólica de uma linguagem primeira” (PERREYR, 2000, p. 32). E ainda segundo Heidegger *apud* Nunes. (1992, p. 267):

As palavras não são simples vocábulos, assim como baldes e barris dos quais extraímos um conteúdo existente. Elas são antes mananciais que o dizer perfura, mananciais que têm que ser encontrados e perfurados de novo, fáceis de obturar, mas que, de repente, brotam de onde menos se espera. Sem o retorno sempre renovado aos mananciais, permanecem vazios os baldes e os barris, ou têm, no mínimo, seu conteúdo estancado.

A poética em questão efetua surpreendentemente, ainda que me-

diante uma descoberta formal básica, esse retorno sempre renovado⁷⁹. Manoel de Barros é o poeta que perfura os mananciais, tomando os vocábulos como palavras dizentes. Seu caminho vai além das palavras; ele caminha entre elas, de uma a outra, escutando-as e fazendo-as falar. É a nomeação que leva a coisa a ser coisa e a integrar na dimensão do ser. Palavras e coisas nascem juntas. “É nomeando que a poesia funda, pela palavra e na palavra o que permanece”. (HEIDEGGER *apud* NUNES, 1992, p. 267)

Ao fundar aquilo que permanece, “a poesia revela a essência⁸⁰ humana – a concreta finitude do homem como ser no mundo (...). A palavra poética dimensiona o mundo e o próprio homem”. (NUNES, 1992, p. 268). Assim, podemos afirmar que nenhuma coisa existe onde a palavra falta. Onde a palavra falta não há desvelamento. Dessa necessidade, dessa precisão a que o poeta se torna fiel, da qual provém o apelo da linguagem, partindo da mesma fonte que mobiliza o pensamento, nasce a palavra poética fundadora. Observemos:

A fundação do ser, na palavra poética que nomeia, tem por fundo uma abertura primordial que, digamo-lo assim, atravessa *diametralmente* a clareira, mantendo o entrelace das duas regiões – a dos homens e a dos deuses, a dos mortais e a dos imortais. A poesia dimensiona esse espaço de confronto, dimensionando o homem e o mundo em que reside (...). Reveladora do homem a si mesmo, a poesia lembra, rememora a origem, e mantém o aberto como o lugar do humano – a terra como espaço de encontro e de confronto entre os mortais e os imortais (...). Quando o poeta diz “na terra”, também diz “sob o céu”. Já a sua fala, o seu discurso, mostra aquilo sobre o que se pronuncia. É um dizer desvelante. (...). (NUNES, 1992, p. 270-1)

De acordo com Heidegger (2006), o homem se comporta como se ele fosse criador e senhor da linguagem, ao passo que ela permanece sendo a senhora do homem. Talvez seja o modo de o homem lidar com esse assenhoramento que impele o seu ser para a via da estranheza. É sa-

⁷⁹ Do ponto de vista estrutural, isto é, da engenharia poética, a poesia de Manoel de Barros apresenta uma forma básica, a saber: versos isolados por ponto (versos quase sempre afirmativos). Sua surpresa consiste em repetir achados análogos, nas distintas, nas diversas abordagens que faz do real.

⁸⁰ Corroborando com essa ideia, Julio Cortázar afirma: “... o nosso poeta, mago ontológico, lança sua poesia (ação sagrada) em direção às essências que lhe são especificamente alheias, para se apropriar delas. Poesia é vontade de posse, é posse. O poeta agrega ao seu ser as essências do que canta: canta por isso e para isso. A vontade de poderio fátual do mago sucede a vontade de posse ontológica. Ser, e ser mais que um homem; ser todos os graus possíveis de essência...”. (CORTÁZAR, 2011, p. 101)

lutar o cuidado com o dizer. Mas esse cuidado é em vão se a linguagem continuar apenas a nos servir como um meio de expressão. Dentre todos os apelos que nos falam e que nós homens podemos a partir de nós mesmos contribuir para se deixar dizer, a linguagem é o mais elevado e sempre o primeiro.

Deste modo, encontramos na poesia de Manoel de Barros uma forma especial de depurar a linguagem, com vista à renovação dos processos poéticos, pela constante “desaprendizagem” das fórmulas e dos clichês, o que possibilita o desenvolvimento da língua, beneficiada pela eficácia da linguagem poética que serve para clarificar e enriquecer o idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. *Poemas concebidos sem pecado*. Rio de Janeiro: Record, 1937.

_____. *Gramática expositiva do chão: poesia quase toda*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990.

_____. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/ iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: Era Modernista*. São Paulo: Global, 2004.

FAUSTINO, Mário. *Poesia – experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

HEIDEGGER, Martin. *Que é metafísica: os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Trad.: Emmanuel Carnei-

ro Leão, Gilvan Fogel, Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2006.

NUNES, Benedito. *Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger*. São Paulo: Ática, 1992.

PAZ, Octavio. A imagem. In: _____. *O arco e a lira*. Trad.: Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. *A outra voz*. Trad.: Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

PEREYR, Roberval Alves. *A unidade primordial da lírica moderna*. Feira de Santana: UEFS, 2000.

PEREYR, Roberval Alves. Unidade primordial da lírica moderna: o tumultuado aflorar de uma linguagem esquecida. In: _____. *Rotas & Imagens: literatura e outras viagens*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivantina: ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

SILVA, Célia Sebastiana. Manoel de Barros: sem margens com as palavras. *Fragmentos de Cultura*. Goiânia, vol. 19, n. 7/8, p. 541-550, jul./ago. 2009.

**CONCEPÇÕES DE HIPERTEXTUALIDADE
E ENSINO DA LEITURA:
UM ESTUDO DE CASO**

Helena Maria Ferreira (UFLA)

helenaferreira@dch.ufla.br

Matheus Henrique Duarte (UFLA)

mhduarte123@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho elege como objeto de estudo os impactos dos hipertextos na constituição de uma nova concepção de leitura. Ao longo da história da leitura, várias concepções permearam as discussões sobre a relação entre texto-leitor. Desse modo, constata-se que a leitura ora foi concebida como atividade de decodificação, ora como atividade cognitiva, ora como processo de interação. Com o advento da internet, novos modos de se relacionar com os textos têm sido demandados e, com isso, novas exigências para o ato de ler. Essas questões têm impactado consideravelmente os modos de conceber a leitura. Nesse contexto, o presente trabalho visa a investigar qual seria a concepção de leitura que subjaz as práticas leitoras e como essa concepção poderá afetar o ensino e a aprendizagem da leitura em sala de aula. Nessa perspectiva, a leitura pode ser caracterizada como um processo de interpretação multissemiótica, que congrega questões discursivas, sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção impõe uma relação entre textos verbais e não-verbais, entre palavras, imagens, sons, que reconheça as várias possibilidades de leitura, que considere o hipertexto como constitutivo da textualidade. Portanto, nessa perspectiva, a leitura não seria uma atividade simplesmente linear e racional, mas um texto em construção. Para ilustrar a pesquisa teórica, procedeu-se a uma análise de dez sites educacionais que explorem os hipertextos como proposta de leitura, com vistas a verificar a natureza das atividades solicitadas. Os resultados da pesquisa realizada apontam para um avanço substancial nas discussões teóricas sobre a prática de leitura de hipertextos, mas as propostas pedagógicas de exploração dos hipertextos ainda carecem de uma abordagem que possibilite a formação de um sujeito com proficiência leitora.

Palavras-chave:

Leitura. Hipertexto. Multissemiose. Concepção de leitura. Textualidade.

1. Introdução

Ao inventariarmos estudos que versam sobre a leitura e o seu ensino, deparamo-nos com abordagens que, historicamente, delinearam a natureza da relação entre autor/texto/leitor. Tais concepções coexistem na escola e influenciam as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, seja no encaminhamento do ato de ler, seja na eleição de habilidades e competências (a serem) trabalhadas pelo professor. Desse mo-

do, constata-se que a leitura ora foi concebida como atividade de decodificação, ora como atividade cognitiva, ora como processo de interação. Com o advento da internet, novos modos de se relacionar com os textos têm sido demandados e, com isso, novas exigências foram impostas para o leitor. Assim, que a questão que se levanta é: Será que a forma como a leitura foi concebida ao longo de sua história dá conta das especificidades dessa nova tendência em que o ato de ler se circunscreve? Interessamos discutir aqui se os elementos da textualidade dos hipertextos exigem do leitor diferentes percursos para a produção dos sentidos e se esses percursos implicariam uma forma diferenciada de se conceber a leitura e o seu ensino. A discussão a que nos propusemos a desenvolver reside na busca da caracterização da leitura em uma dimensão metodológica, numa perspectiva da formação do leitor em ambiente escolar. Para a consecução deste estudo, iremos caracterizar o hipertexto e, em seguida, para verificar a natureza das atividades solicitadas por professores no trabalho com os hipertextos, serão apresentados os resultados de análise de dez sites educacionais que elegeram como objetivo explorar essa modalidade de texto como proposta de leitura.

2. Hipertextos: em busca de uma caracterização

Embora haja vários estudos que buscam explicar e caracterizar o hipertexto, vamos utilizar como referência básica a teorização desenvolvida por Gomes (2010), Lévy (1993, 1996) e Koch (2005; 2007) uma vez que o nosso enfoque se circunscreve na perspectiva de uma pesquisa que defende as especificidades desse tipo de texto. Além disso, adotaremos a abordagem que considera os hipertextos como textos que circulam em meio eletrônico, já que na tela, as ligações vão além de expansões ou relações secundárias e passam a ser centrais na estruturação do texto. (BRAGA, *apud* GOMES, 2010)

Nessa direção, Gomes (2010, p. 30) assevera que “sendo a presença dos links um aspecto central na definição de hipertexto, e sendo os links, funcionalidades eletrônicas, o hipertexto só existe enquanto texto eletrônico (LANDOW, 1997; SNYDER, 1998), o que torna desnecessária a adjetivação hipertexto eletrônico [...]”. No entanto, advertimos que nem todo texto eletrônico pode ser considerado um hipertexto, já que vários textos (contratos, ofícios etc.) não oferecem caminhos alternativos de leitura, ou seja, uma vez aberta a tela do computador, a única maneira de retornar o caminho na web é por meio da seta de retorno. Desse modo, os

links que integram a estruturação dos hipertextos devem ser vistos por sua função textual, não apenas navegacional. Essa questão é abordada por Lévy (1993). Segundo o referido autor, do ponto de vista estrutural, podemos considerar que um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Esses nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Já do ponto de vista funcional, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação. Para Lévy (1996),

O hipertexto, configurado em redes digitais, desterritorializa o texto, deixando-o sem fronteiras nítidas, sem interioridade definível. O texto, assim constituído, é dinâmico, está sempre por se fazer. Isto implica, por parte do leitor, um trabalho infindo de organização, seleção, associação, contextualização de informações e, conseqüentemente, de expansão de um texto em outros textos ou a partir de outros textos, uma vez que os textos constitutivos dessa grande rede estão contidos em outros e também contêm outros.

Mesmo que as discussões sobre os hipertextos ainda se apresentem de forma bastante controversa na literatura que trata do assunto (cf. COSCARELLI, 2006), consideramos que o hipertexto representa uma nova experiência de leitura, já que está sujeito aos limites e às possibilidades do meio digital. Nessa direção, não negamos as semelhanças desse tipo de texto com outras situações de leitura, com outros suportes, com outros percursos de leitura, mas destacamos as suas especificidades e os seus impactos no ato de ler. Para Gomes (2010, p. 32), “como o texto impresso está sujeito aos limites de seu meio de produção e de circulação, assim também está o hipertexto”.

De acordo com Koch (2005, p. 63), os hipertextos “permitem ao leitor realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede, de forma prática, cômoda e econômica”. Essa forma de ler é influenciada pelas características peculiares dos hipertextos. Entre as principais características apresentadas para o hipertexto encontram-se as seguintes, segundo Koch (2007, p. 25):

1. não linearidade ou não-sequencialidade (característica central) – o hipertexto estrutura-se reticularmente, não pressupondo uma leitura sequenciada, com começo e fim previamente definidos. Segundo Marcuschi (1999, p. 33), o hipertexto “rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-coprodutor;
2. volatilidade – que é devida à própria natureza do suporte;
3. espacialidade topográfica – por tratar-se de um espaço não hierarquizado

de escritura/leitura, de limites indefinidos;

4. fragmentariedade, já que não existe um centro regulador imanente;
5. multissemiótica – por viabilizar a absorção de diferentes aportes sónicos e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais, etc.) numa mesma superfície de leitura;
6. descentração ou multicentramento – a descentração estaria ligada à não-linearidade, à possibilidade de um deslocamento indefinido de tópicos; contudo, já que não se trata de um simples agregado aleatório de fragmentos textuais [...];
7. interatividade – possibilidade de o usuário interagir com a máquina e receber, em troca, a retroação da máquina;
8. intertextualidade – o hipertexto é um “texto múltiplo”, que funde e sobre põe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse;
9. conectividade – determinada pela conexão múltipla entre blocos de significado;
10. virtualidade – outra característica essencial do hipertexto, que constitui, conforme foi dito, uma “matriz de textos potenciais” (BAIRON, 1995).

Acrescentando ao exposto, Shneiderman (1989, p. 115) considera que o hipertexto se caracteriza pela: a) organização de um grande corpo de informações em numerosos fragmentos; b) existência de relacionamentos entre os fragmentos, e c) necessidade de acesso do usuário a uma pequena fração de cada vez. Para o autor, a convergência destas três características indica que a adaptação de um universo de informações à forma de hipertexto é possível e vantajosa.

A partir das teorias apresentadas, podemos admitir que os hipertextos configurados em suporte digital demandam novas formas de acesso à informação, de organização do pensamento, de registro dos conteúdos, de análise das ideias veiculadas. Nessa perspectiva, o sujeito leitor se constitui como organizador das informações, ou seja, “o navegador participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele “lê”, uma vez que determina sua organização final” (LÉVY, 2003, p. 45). Desse modo, ainda que várias características dos hipertextos (digitais) possam também ser atribuídas aos textos impressos, tais características apresentam suas peculiaridades e exigem do leitor procedimentos e estratégias de leitura diferenciados. Cabe, então, ao leitor proceder a uma operação estratégica para acessar, selecionar, organizar os hiperlinks, de maneira que eles sejam capazes de acionar modelos (frames, scripts, esquemas etc.), ativar conhecimentos prévios e sistematizar as informações.

Cada situação de leitura será um momento singular, com condições de recepção e de produção de informações próprias, com objetivos que irão determinar e constituir um percurso próprio de leitura dentre os muitos outros possíveis.

Complementando o exposto, Koch (2007, p. 28) assegura que:

[...] o hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas por meio de buscas, descobertas e escolhas, que irão levar à produção de UM sentido possível, entre muitos outros. Ou seja, no hipertexto a multiplicidade de leituras é condição mesma de sua existência: sua estrutura flexível e não-linear favorece buscas divergentes e o trilhar de caminhos diversos. Nele, a conexão múltipla entre blocos de significado constitui o elemento dominante, em virtude do fato de que, como ressalta Elias (2005, p. 9), a tecnologia de programação característica da máquina (html) torna o princípio de conectividade, por assim dizer, natural, desimpedido, imediato e sem problemas de tempo e distância.

Considerando as especificidades da leitura hipertextual, podemos pontuar que o hipertexto se configura como um texto constituído por traços peculiares, o que exige também procedimentos de leitura peculiares. O hipertexto é dialógico, exige a tomada de decisões por parte do leitor, que deverá fazer escolhas, não somente ligadas aos links a serem acessados, mas também ligadas ao tratamento das informações obtidas. O hipertexto é coconstruído, exige do leitor o reconhecimento da conexão entre os seus constituintes e construção de um modelo mental coerente do texto em questão, de forma a garantir a coesão e a coerência. O hipertexto é elástico (KOCH, 2007, p. 29), “que se estende reticularmente conforme as escolhas feitas pelo leitor, possibilitando-lhe escolher a sequência do material a ser lido. É ele quem determina os caminhos para a construção de um sentido”. O hipertexto é interativo, ou seja, exige do leitor a definição de percursos próprios, individuais. Assim, as especificidades da leitura hipertextual, aqui elencadas, evidenciam uma resignificação do papel do sujeito-leitor. Ao percorrer as páginas e os links, ele atua como coautor, criando e recriando sentidos, ou seja, ele atua como editor, em uma organização singular permeada por uma atualização das significações de um texto, a partir de várias possibilidades abertas pelos links. Esse papel implica em um redimensionamento das demandas cognitivas relacionadas ao ato de ler na atualidade, uma vez que o objetivo da leitura, a topicidade, a relevância, a seleção e o tratamento da informação são, de forma mais acentuada, uma responsabilidade do leitor, que deverá ser um sujeito ativo para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la. (Cf. RAMAL, 2000, p. 14)

Nesse sentido, Xavier (2002, p. 29) postula que

O hipertexto, enquanto condição de possibilidade para o nascimento do modo de enunciação digital, complexifica as operações da escrita, instaura modificações nas formas de acessar informações, entrecruzá-las, ampliá-las, construir um sentido possível e ajustável ao contexto, emitir e repassar instantaneamente esses dados a outros, enfim, apreender, processar e compartilhar, continuamente, novos saberes a partir dos já existentes e hipertextualizados. Para viabilizar tais atividades múltiplas, esse modo de enunciação é constituído por textos escritos, sons, imagens, ícones, animações. Esses elementos, certamente, conferem agilidade, dinamismo, flexibilidade no processo de absorção-compreensão de signos, além de garantir uma maior interatividade com os diversos objetos de conhecimento envolvidos e expostos no computador pluggado à rede.

Podemos considerar que uma proposta sistematizada de leitura de hipertextos na escola multiplica as oportunidades de os aprendizes aprenderem a lidar com a quantidade de informações disponíveis na rede, que, se bem utilizadas, poderão contribuir para a formação de um leitor/autor crítico e proficiente.

3. Resultados e discussões

Para a análise proposta neste artigo, foram selecionados aleatoriamente, dez planos de aulas publicados em sites educacionais. A busca para seleção do corpus se deu pelo uso dos termos “plano de aula” e “hipertextos”, com vistas a verificar a natureza das atividades solicitadas. Para a análise dos planos de aula, foram considerados quatro indicadores: procedimentos metodológicos; atividades propostas (Gráfico 2); instrumentos de avaliação propostos (Gráfico 3) e a concepção de hipertextos subjacente na proposta.

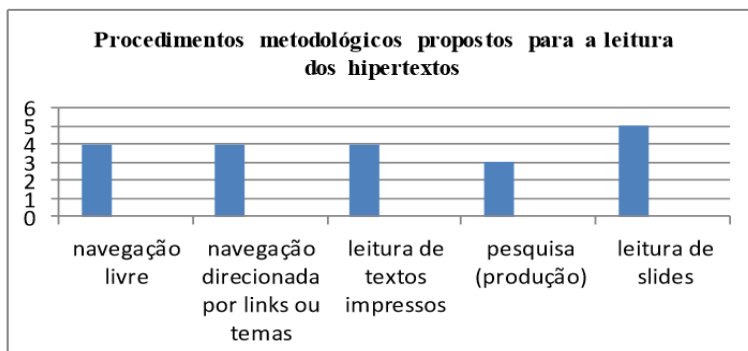


Gráfico 1: Procedimentos metodológicos propostos para a leitura dos hipertextos

A partir das análises empreendidas, foi possível observar que a maioria dos planos de aulas apresentam ainda resquícios de uma concepção de leitura pautada em perspectivas tradicionais, já que evidenciam a aula expositiva e pouco envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Se considerarmos a concepção de hipertextos assumida neste trabalho e defendida por vários autores, não podemos considerar que a maioria dos planos de aula apresentam propostas efetivas de hipertextualidade. Para Foltz (1996 *apud* GUALBERTO, 2008), no hipertexto, a informação pode ser representada numa rede semântica onde múltiplas seções relacionadas do texto são conectadas umas às outras. Um usuário deve então navegar através das seções do texto saltando de uma seção do texto para outra. Isto permite ao leitor escolher a trajetória através do texto que é mais relevante para seu interesse. Desse modo, com a utilização de metodologia da aula expositiva, por meio de projeção de slides, por exemplo, não se consegue efetivar uma proposta eminentemente de construção do percurso leitor em que o usuário se constitua como sujeito do processo de leitura.

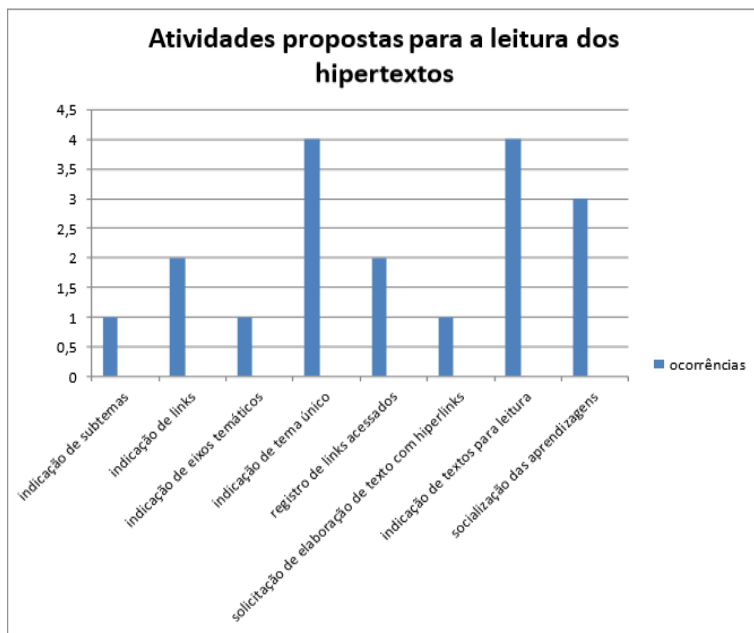


Gráfico 2: Atividades propostas para a leitura dos hipertextos

Nesse sentido, podemos considerar que uma das propostas analisadas, que menciona a navegação livre (como estratégia para mobilização do interesse pelo tema); a navegação direcionada (como estratégia de aquisição de conteúdos considerados importantes pelo professor); a pesquisa (como estratégia para a sistematização dos conhecimentos adquiridos) constitui-se como uma possibilidade efetiva de exploração de uma leitura hipertextual (no sentido adotado neste trabalho – Cf. Gráfico 4). Assim, podemos considerar que a maioria das propostas analisadas não consideraram os problemas da fragmentação (hiperlinks) e a conjugação de informações dispersas num todo organizado (para o estabelecimento da coesão e da coerência).

No que tange às atividades propostas (Cf. Gráfico 2), podemos considerar uma incidência de ações que, no nosso entendimento, poderá favorecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de explorar as potencialidades da leitura hipertextual. A advertência a ser feita é que muitas atividades são desenvolvidas de forma isolada, sem uma relação com outra atividade proposta em sequência. No contexto atual predomina a era da informação e não a era do conhecimento. Os hipertextos trazem novas formas de ler, de escrever, e, portanto, de pensar e agir, levando a novos processos de letramento. Contudo, o ensino de qualidade se definirá pelo planejamento adequado para atuar e auxiliar na formação de alunos modernos, críticos, atuantes e reflexivos, que desejem aprender e utilizar espaços virtuais de aprendizagem para ampliar habilidades escritoras e leitoras, vislumbrando melhorias nas práticas sociais pessoais e coletivas. (CHAGAS; REBOUÇAS, 2012). Assim, a indicação de subtemas, de links, de textos e de temas poderão favorecer o percurso leitor, evitando a dispersão. O registro de links poderá servir de instrumento para análise por parte do professor acerca do caminho percorrido pelo aluno no processo de construção dos conhecimentos. A solicitação de uma produção de textos com hiperlinks poderá mobilizar o aluno para uma compreensão efetiva dos mecanismos de constituição dos hipertextos. A socialização das aprendizagens poderá favorecer a troca de informações e a sistematização dos conhecimentos.

Os instrumentos de avaliação indicados nos planos de aula (Gráfico 3) indiciam concepções de leitura diferenciadas. Assim, a menção a determinados instrumentos (observação direta, leitura de textos) evidenciam uma estratégia geral, que pode ser utilizada para várias situações do processo de ensino-aprendizagem e não evidenciam uma atenção para a participação ativa do aluno no ato de ler. Já a elaboração de portfólio, a

produção de comentários, a construção de relatórios com links e informações obtidas no percurso de navegação, a elaboração de mapas conceituais, o debate e a apresentação oral demonstram possibilidades de avaliação da qualidade da interação dos leitores com os hipertextos, do percurso leitor, das habilidades para a seleção de informações e para o tratamento dos conteúdos. Nesse sentido, Xavier (2007) defende que o encaminhamento da prática pedagógica deve ser feito em função dos estilos cognitivos dos aprendizes. Assim, é importante de se analisem criticamente as vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponível. Cada ferramenta incidirá não só no encaminhamento da prática educativa, mas também no processo de avaliação das aprendizagens. O instrumento de avaliação eleito pelo professor evidencia a sua concepção de ensino e de aprendizagem e, por extensão, de leitura e de hipertextos (se considerarmos os interesses basilares deste trabalho). Nas propostas analisadas, nem sempre se evidencia um encaminhamento da leitura de hipertextos numa perspectiva para a formação de aprendizes críticos, criativos e autônomos.

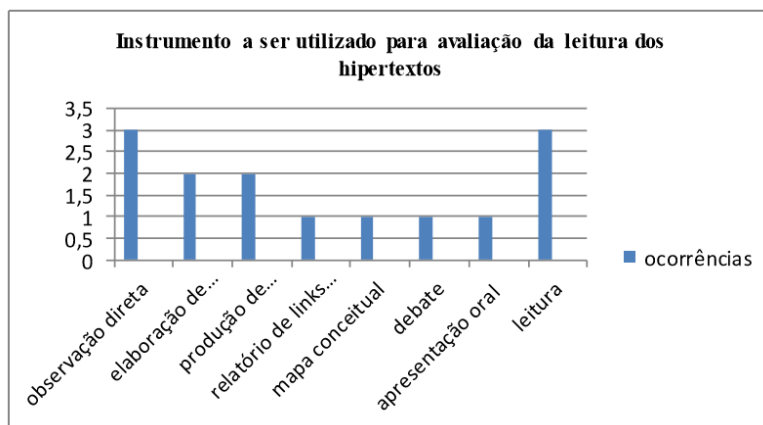


Gráfico 3: Instrumentos de avaliação da aula

Considerando os dados em sua totalidade, procedemos a uma análise das concepções de hipertextos subjacentes em cada proposta (Cf. Gráfico 4). Para tal, tomamos como referência a noção de hipertexto explorada neste trabalho. Não se pretendeu discutir a (im)pertinência desse ou de outro conceito, mas de proceder a uma análise a partir de um referencial teórico determinado, com vistas a um direcionamento mais sistematizado.



Gráfico 4: Exploração efetiva de hipertextos

A partir dos resultados obtidos, pudemos constatar que apenas duas propostas apresentam procedimentos metodológicos, atividades e instrumentos de avaliação compatíveis com a concepção de hipertexto aqui adotada (Cf. Gráfico 3). Considerando que a elaboração de uma proposta didático-pedagógica evidencia modos de fazer é importante ressaltar que uma concepção de hipertextos para além da junção de vários textos (e diferentes suportes) poderá se constituir como uma estratégia para promover o aprendizado, para formar o leitor virtual proficiente e, conseqüentemente, para garantir possibilidades de aperfeiçoamento do letramento digital.

4. Conclusão

O presente trabalho pretendeu investigar qual é a concepção de leitura que subjaz as práticas leitoras propostas por professores em planos de aulas que contemplavam o hipertexto como dispositivo pedagógico. Para a discussão em pauta, consideramos relevante eleger um dos conceitos de hipertextos que pudesse orientar a análise proposta. Por meio dos estudos realizados, caracterizamos os hipertextos como um texto constituído por links, que apresentam duas dimensões básicas: a) dimensão estrutural, ou seja, um conjunto de nós ligados por conexões (palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos); b) dimensão funcional: programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação, ou seja, uma possibilidade de texto que é situado historicamente, que apresenta uma função social no processo de interação. Nes-

se sentido, está sempre por se fazer e exige do leitor, um trabalho infindo de organização, seleção, associação, contextualização de informações e, conseqüentemente, de expansão de um texto em outros textos ou a partir de outros textos. Os hipertextos se configuram por sua natureza não-linear, fragmentada, multissemiótica, descentrada, interativa, intertextual, relacional e virtual. Assim, os hipertextos se configuram por um significativo corpo de informações dispostas de forma dispersa, mas relacionada, o que exige do leitor um acesso a segmentos para uma constituição dos sentidos. Nessa perspectiva, o sujeito leitor se constitui como alguém que seleciona, organiza e sistematiza as informações.

Ao analisar os planos de aula, constatamos que a maioria das propostas apresenta um distanciamento da concepção de hipertextos adotada neste trabalho. Desse modo, consideramos que a simples exposição de slides (sem interatividade), a leitura de textos publicados em dois ou mais suportes, o acesso a sites determinados e a seleção de temas para leitura não se configuram práticas de leituras hipertextuais. Para uma leitura nessa perspectiva, é necessário permitir que o leitor faça escolhas, que selecione o que vai ser lido, que sejam indicados os objetivos da leitura e que haja uma sistematização dos conteúdos, que seja avaliada uma ou mais habilidades de leitura. “Ao interagir com hipertextos, é necessário que os alunos desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital”. (PINHEIRO, 2005, p. 146). Além disso, é importante a exploração da multiplicidade e diversidade de vozes, próprias do hipertexto.

No *corpus* analisado, apenas duas propostas se alinharam à perspectiva teórica aqui abordada. Nesse sentido, consideramos que as discussões teóricas acerca dos hipertextos se encontram bastante avançadas, com um número significativo de pesquisas publicadas, no entanto, constatamos a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica em que os hipertextos sejam colocados como objeto de estudo. Em razão da complexidade que evidenciamos na organização estrutural e funcional dos hipertextos, consideramos relevante a constituição de uma concepção de leitura condizente com esse tipo de configuração textual, ou seja, uma concepção que considera a leitura como um processo de interpretação multissemiótica, que congrega questões discursivas, sociais, históricas, culturais e ideológicas, em um contínuo processo de (re)construção.

Assim, a tarefa de analisar planos de aulas representou uma estratégia importante para se evidenciar a importância de se alinhar concepções de leitura e a prática pedagógica, de modo que as potencialidades

dos hipertextos sejam exploradas numa perspectiva de formação de um aluno-leitor proficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CHAGAS, M. F. L. das; REBOUÇAS, J. V. *Rede de escrita digital. Atuação docente na inter-relação dos letramentos alfabético e digital*. 6. ed. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=167>>. Acesso em: 10-08-2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *Littera: Revista de Linguística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, vol. 4, n. 4, p. 7-19, 2006.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares Gualberto. *A influência dos hiperlinks na leitura de hipertexto enciclopédico digital*. 2008. Tese (de doutorado). – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco, 2010.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Hipertexto e construção do sentido. *Revista Alfa*, n. 51, p. 22-38, 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. *O que é o virtual?* Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

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

SHNEIDERMAN, Ben. Reflections on authoring, editing, and managing hypertext. In: BARRET, E. (Ed.). *The Society of Text*. Cambridge: MIT Press, 1989, p. 115-131.

SILVINO, F. F. Letramento visual. In: *Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS*, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis>>. Acesso em: 20-08-2015.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. São Paulo: Paco, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos dos S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, IEL, Campinas.

_____. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista do século XXI. *Hipertextus. Revista Digital*, vol. 1; 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em: 10-11-2015.

**CONCORDÂNCIA VERBAL NO 9º ANO:
QUE FATORES LINGUÍSTICOS E EXTRALINGUÍSTICOS
A IMPULSIONAM?**

Elenita Alves Barbosa (UESB)

nitajord@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valerivianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

A concordância verbal é um dos conteúdos em que são aplicados os conceitos apreendidos com o estudo da sintaxe, da semântica e da morfologia. Nos livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas, na sua maioria, é apresentada a relação intrínseca entre sujeito-predicado como se fosse algo natural e facilmente perceptível. Tal situação poderia se afigurar como uma simples questão de lógica; no entanto, para aqueles que possuem, como vernáculo, o português popular, configura-se em um entrave na percepção da dita “relação intrínseca”. Nossa pesquisa, através de atividades didático-pedagógicas monitoradas, procurou descortinar que fatores linguísticos (natureza e posição do sujeito, saliência fônica) e extralinguísticos (sexo, escolaridade da mãe) condicionam a aplicação da regra de concordância nos textos escritos de alunos do 9º ano de uma escola municipal, de uma comunidade quilombola rural, no município de Vitória da Conquista-Bahia. Este estudo é de grande relevância para o ensino de língua portuguesa, vez que aponta caminhos aos docentes que, diante de tantas discussões acerca do que deve e do que não deve ser ensinado, entraram em um conflito pedagógico e se perderam nos caminhos do ensinar; e, aos discentes, que poderão refletir, em sala de aula, as regras da língua (vernáculo) que realmente usam. Para a realização deste trabalho de natureza sociolinguística, apoiamos-nos, sobretudo, na teoria da tradição gramatical, em: Cegalla (2005); Cunha & Cintra (2008); e na teoria da tradição linguística em: Silva (2003 e 2005); Hora (2004); Neves (2013).

Palavras-chave: Gramática. Variação. Concordância verbal.

1. Introdução

Em muitos momentos, nas produções textuais dos alunos, observamos que a concordância verbal é muito mais valorizada pelos professores do que o conteúdo presente nos textos escritos. Ao trazer à tona essa realidade, não estamos afirmando que um texto não necessite da concordância, nominal e/ou verbal, e que, havendo a concordância, esse texto se tornará sem importância, mas estamos afirmando, sobretudo, que o conteúdo esboçado pelo aluno em uma produção textual deve ser levado mais em conta do que a forma como ele harmoniza os termos entre si.

Também não queremos dizer com isso que a concordância não deva ser ensinada nas escolas, pois, a nosso ver, o aluno precisa compreender que existem muitas formas de se dizer algo e entender que a forma escrita segue regras gerais para facilitar a comunicação. Contudo, caso ele escreva sem o uso da concordância exigida pela gramática tradicional, a mensagem será, muitas vezes, passada e, possivelmente, entendida da mesma forma. A avaliação de quem lê, entanto, poderá ser negativa, já que a concordância está associada a um dos valores linguísticos preconizados pela cultura letrada.

Conforme já mencionado anteriormente, há muitas formas de se dizer algo, e essa variação também se aplica às regras de concordância. Tal variação é condicionada, muitas vezes, por fatores estruturais (realização do sujeito, sua posição na estrutura oracional, a percepção da diferença entre singular e plural, a natureza do verbo – se transitivo, se inacusativo) e sociais (situação econômica, faixa etária, geográfica etc.). No imaginário coletivo, percebemos que as aulas de língua portuguesa estão relacionadas à noção de “o que se deve” e “o que não se deve” dizer/escrever e, com essa postura, enraizada na dicotomia certo/errado, os professores têm restringido a sua prática, muitas vezes mecânica, de apontar falhas no texto do aluno.

Na prática cotidiana, percebemos que o ensino tal qual está sendo realizado acaba por ficar no espaço escolar. Os alunos não dão notoriedade ao uso das regras prescritas na gramática normativa, estabelecendo uma dicotomia entre a língua que se aprende na escola e a língua falada por ele fora desse espaço. Em suas convivências extraescolares, geralmente os alunos não fazem uso dessas regras e não conseguem estabelecer essa relação, vez que passaram a vida convivendo com essas realizações sem a devida concordância verbal e, muitas vezes, estudaram essa concordância em situações artificiais de uso da língua.

Logo, estabelecer um paralelo para essas duas realidades torna-se difícil para o discente. Ademais, ele poderá ser rejeitado por sua comunidade de fala caso apresente uma forma diferente da corriqueira falada até ali, aquela forma que esboça a identidade dialetal da sua comunidade; em termos labovianos, seu vernáculo. Para não correr esse risco, esse falante opta pela forma com a qual está acostumado, “esquecendo” ou não sendo capaz de aplicar o que aprendeu das regras de concordância em seus textos escritos.

A partir de nossas leituras, elaboramos a seguinte hipótese geral

de nosso estudo: a concordância verbal de 3ª pessoa do plural, conforme prescrita pela gramática normativa, está condicionada a fatores linguísticos e extralinguísticos.

Acreditando que uma nova postura pedagógica, aliada a atividades que conduzam os discentes à reflexão, seja necessária e determinante para uma mudança de atitude na escrita, apresentamos, neste artigo, uma pesquisa realizada a partir de textos produzidos por alunos do 9º de uma escola rural quilombola do município de Vitória da Conquista (BA), embasados, na teoria da tradição gramatical, em: Cegalla (2005); Cunha e Cintra (2008); e na teoria da tradição linguística em: Silva (2003 e 2005); Hora (2004); Neves (2013).

Nos dias atuais são suscitadas diversas discussões no que diz respeito ao ensino da gramática normativa, quer seja entre gramáticos, linguistas e professores, quer seja entre comunidade, pais e alunos. Muitas são os eventos (conferências, seminários, *workshops*, congressos) realizados na tentativa de dirimir algumas questões envolvendo esse ensino, mas ainda não se conseguiu atingir o foco do problema que, a nosso ver, está no fazer pedagógico⁸¹. A nosso juízo, muitos professores da área de letras não alcançaram a percepção do cerne da problemática que envolve as aulas de língua portuguesa, pois ainda é muito visível o desconforto que o ensino de língua portuguesa, especialmente o que tange ao ensino da gramática, seja ela normativa, descritiva ou internalizada, causa aos alunos.

Na verdade, ainda não se conseguiu definir, talvez, a questão primordial: que gramática se deve ensinar e como ensiná-la na escola, ou seja, o *modus operandi*⁸². É suficientemente difícil delimitar esse estudo, vez que são muitas as vertentes que permeiam tal ensino e que os livros didáticos, também, não dão conta dessa orientação; além de, em muitos deles, os autores fazerem vistas grossas à diversidade linguística. Algo sentido, especialmente, neste momento em que por meio da Sociolinguística é posto em evidência o mito da homogeneidade da língua e são expostas as diversas possibilidades de dizer, dentro das normas do sistema.

⁸¹ Referimo-nos ao fazer pedagógico no sentido de que os professores recebem uma gama de informações, muitas vezes truncadas e embaraçosas, que, ao invés de ajudarem, acabam por confundir a cabeça dos docentes. Isso traz sérias consequências para a prática cotidiana na sala de aula.

⁸² Expressão em latim que significa "modo de operação". Utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade.

Além do mais, podemos perceber que não é comum os professores trabalharem no ambiente da sala de aula com as variações tão presentes nas falas dos alunos.

Estes, por conseguinte, embora tenham consciência de que aquele ensino se trata da sua língua, veem-se diante de um trabalho, ou de um conhecimento, que os torna incapazes de estabelecer uma relação entre o que se ensina na escola e a língua falada por eles. O ensino, então, torna-se mecânico e artificial e vai, cada vez mais, se distanciando de sua realidade, o que acarreta uma dicotomia entre a língua ensinada na escola e a língua já usada naturalmente pelo aluno, gerando, por vezes, um bloqueio na aprendizagem.

Por sua vez, os pais e a comunidade, dado o distanciamento com o fazer pedagógico no ambiente escolar e talvez carregados do ranço trazido de seu tempo escolar em que inúmeras regras tinham que ser decoradas e recitadas em sala, não conseguem compreender como se processa o ensino da gramática; o que, obviamente dificulta o discernimento da serventia do ensino de gramática para seus filhos. Dessa forma, tal ensino parece obsoleto, já que, além do exposto, é bastante comum, ainda, se ensinar gramática normativa na escola através de regras enfadonhas, exercícios cansativos que visam muito mais a que o aluno decore conceitos do que compreenda a aplicação, como bem assevera Neves (2013):

À força deirmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos. (NEVES, 2013, p. 81)

A rigor, as aulas de língua portuguesa ainda são centradas no ensino da gramática tradicional e a conceituação permanece muito presente nessas aulas. Tal realidade corrobora com a manutenção das grandes dificuldades para professores e alunos: para estes, o conflito se dá pelo fato de não conseguirem fazer um elo entre o que se estuda e a língua falada por eles; para aqueles, a gama de informações acerca de o que ensinar, como ensinar e por que (não) ensinar gramática na escola causa uma desordem que reflete na metodologia e até na escolha dos conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido, podemos dizer que a concepção de gramática ainda é mantida entrelaçada a uma prática pedagógica tradicional lotada de regras e, conseqüentemente, de opressão.

Partindo desse arrazoado, percebemos que muitos questionamentos são levantados na tentativa de buscar possibilidade de reverter a realidade dos espaços escolares: Ainda deve-se ensinar gramática nas escolas? A quem esse ensino deve servir? Qual gramática deve ser trabalhada? Em um país marcado pela diversidade linguística, como é o caso do Brasil, como trabalhar esses modos de fala na sala de aula? E, envolvidos a essas questões, perguntamo-nos: Como trabalhar com nossos alunos a concordância verbal quando seus contatos extraescolares são com pessoas que também não realizam a concordância verbal com base nas prescrições presentes na gramática normativa?

Sabemos que nenhum sistema linguístico é unitário e que a língua possui várias formas de se realizar, muitas vezes fugindo às regras dos compêndios da tradição gramatical nos quais imperam as regras para um suposto “bem falar”. Essas variedades linguísticas podem ser de ordem geográfica, étnica, etária, social e até de cunho individual. De forma alguma, prejudicam a unidade superior da língua, dada que essas diferenças não quebram as regras de estrutura, ou seja, são incorporadas ao sistema. Nas palavras de Tarallo (1997), cabe a nós, na condição de pesquisadores da língua, o desafio de tentar processar, analisar e sistematizar as variações que, por vezes, são consideradas como um universo caótico na língua.

Assim, para o modelo variacionista, não há falante ideal, cada um segue um estilo próprio, peculiar de fala e, conseqüentemente, não há comunidade linguística homogênea; a língua é uma estrutura heterogênea ordenada, segundo assevera Hora (2004).

O que nos parece mais evidente é que há uma avaliação de certo ou errado muito mais social do que gramatical e é isso que gera preconceito linguístico. A sociedade em geral ainda julga como errado, feio, estereotipado e sem valor quando ouve a fala de um utente de uma variante de menor prestígio, ou uma fala que é considerada como “diferente”. As falas que obedecem às regras de maior prestígio recebem mais atenção e valorização, especialmente daqueles que acreditam, ainda, que a língua precisa ser “pura” e que procuram seguir as regras impostas pela gramática tradicional. Tal fato leva os que falam “diferente” a se convencerem de que não sabem falar e a valorizar as formas prestigiadas.

É necessário e urgente que todos tomem consciência de que a língua está atrelada a uma cultura e é dela que surgem as variedades de fala e, assim, não cabe fazer juízo de valor acerca do que é certo ou errado, ou

seja, das normas. É devido a esse preconceito ainda bastante arraigado que é fácil notar o estereótipo criado em torno dos falares nordestinos e dos diversos interiores do país, especialmente os mais voltados para as regiões rurais. É como se as grandes cidades fossem o foco da verdadeira língua e a zona rural e interior o foco dos que falam “diferente” e, consequentemente, “errado”.

Ora, é óbvio que toda fala está intrínseca a uma língua. Assim sendo, qualquer um que fala uma dada língua, sabe sua gramática, aplica com exatidão as regras estruturais dessa língua. A língua é que serve ao falante e não o contrário. Possenti (1996, p. 30), a esse respeito, diz que

saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprende na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento [...] necessário para falar efetivamente a língua (POSSENTI, 1996, p. 30).

Vale lembrar que nenhum falar é superior ao outro. Não há “certo” e “errado” quando nos referimos às diversas formas de fala, mas o que há são diversas formas de falar a mesma coisa. O que nos importa, então, é que haja uma interação social adequada aos requisitos do contexto e da situação.

É evidente que algumas dessas formas acabam por influenciar a escrita, o que cabe ao professor de língua portuguesa mostrar aos seus alunos que há uma forma de escrita que segue um padrão estabelecido, apesar de, com certo louvor, a rigidez da gramática normativa já não ser mais tão exigida como antes, mas é necessário utilizar esse padrão para a compreensão geral daquilo que está escrito. A fala, por sua vez, é mais natural e espontânea, pois permite esclarecimentos e interação imediatos.

Não obstante, é bom lembrar que da variação pode ocasionar a mudança linguística, conforme mencionado anteriormente. Embora nem toda variação resulte em mudança, toda mudança é resultado de uma variação. Duas formas variantes podem permanecer em uma comunidade por um determinado espaço de tempo, fenômeno denominado de “variação estável”, ou, com o tempo, uma pode se tornar obsoleta e prevalecer a outra, o que é chamado pelos linguistas variacionistas de “mudança em progresso ou em curso”.

Consideramos para fins de nosso estudo a concepção de gramática descritiva e a concepção de língua heterogênea, conforme postulado pela teoria da variação, reconhecemos normas e variação como elementos intrínsecos à língua, logo, assumimos que o fenômeno de concordância

verbal na terceira pessoa do plural caracteriza-se como uma variação estável.

2. Concordância verbal: as diversas abordagens

A ideia de concordância, como solidariedade entre o sujeito e o núcleo do predicado, ainda que esteja apresentada pela tradição gramatical de forma contundente, na própria tradição são apresentadas situações em que a regra vai ser posta de lado para favorecer o sentido. Assim sendo, apresentamos a seguir algumas abordagens da concordância verbal.

2.1. Concordância verbal: abordagem normativa

No prestígio social e na gramática ensinada na escola é determinado que os falantes devam seguir à risca todas as regras de concordância verbal segundo a tradição gramatical, materializada na gramática normativa e corporificada na gramática pedagógica, emblema das aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, o nosso percurso na análise da concordância pelo viés normativo pautou-se em duas vertentes: análise dos pressupostos na gramática normativa bem como interpretação do discurso da gramática pedagógica.

Mormente, faz-se necessário que, antes de qualquer coisa, conceituemos “verbo” com base em Cunha e Cintra (2008, p. 393) que dizem que “*verbo* é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado pelo tempo”. Além disso, acrescentam os autores citados que “o *VERBO* apresenta as variações de *NÚMERO*, de *PESSOA*, de *MODO*, de *TEMPO*, de *ASPECTO* e de *VOZ*” (p. 393). A partir dessa definição, percebemos que a concordância verbal está intimamente ligada às categorias de número e pessoa. Logo, Cunha e Cintra (2008, p. 510) definem a concordância como sendo “a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na *concordância*, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”. Para esses autores, “a *concordância* evita a repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada”. (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 510)

Como podemos ver, na tradição gramatical, são apresentadas situações típicas em que o falante deve aplicar a regra geral, observando estruturas condicionantes. Nesse sentido, a relação de “solidariedade”

entre o sujeito e o predicado estaria condicionada ao entorno linguístico bem como à constituição do sujeito, chegando até as estruturas que vão além da noção canônica de sujeito.

Esse mesmo raciocínio pode ser visto em Vieira (2013, p. 87) para quem os dois últimos casos de concordância verbal demonstram:

[...] a inconsistência do tratamento tradicional que, pouco criteriosamente, privilegia ora os aspectos sintáticos ou morfológicos, ora semânticos, e chega a admitir que o verbo concorde com outros termos da oração que não o sujeito. Por outro lado, tais casos denotam a expressiva variabilidade que envolve a concordância verbal, legitimada pelas gramáticas normativas, embora de forma não explícita. (VIEIRA, 2013, p. 87)

Nesse sentido, a “expressiva variabilidade” afigura-se como uma realidade inquestionável no cânone gramatical da língua portuguesa, já que Cunha e Cintra (no âmbito de nosso estudo tomado como um dos vários exemplos que poderiam ser arrolados) esmeram-se por demonstrar que existem regras gerais e regras especiais. Essas, certamente, determinadas por outros elementos que vão além da relação biunívoca da solidariedade expressa pelo sujeito – núcleo do predicado verbal.

Como exemplar da gramática pedagógica, aquela que corporifica o ensino de língua portuguesa, trazemos a *Gramática* de Cegalla (2005), obra, a rigor, tomada como modelo para as aulas de Português. O autor, de forma simplificada e metódica, apresenta as regras em relação à concordância verbal em duas vertentes: as regras gerais e os casos especiais de concordância verbal. Que situações devem ser enquadradas nas regras gerais? a) o caso do sujeito simples, b) o caso do sujeito composto e anteposto e c) o caso do sujeito composto por pessoas gramático-discursivas diferentes.

Para justificar os empregos que não podem se encaixar nas regras primeiramente elaboradas, Cegalla (2005) lança mão do recurso de deixar no alvitre do utente a intenção do emprego de uma forma ou de outra: “é lícito, mas não é obrigatório” (CEGALLA, 2005, p. 450). A título de exemplo, tomemos o caso do sujeito composto cujo núcleo é formado por duas palavras em gradação: “A decência e a honestidade ainda reinava”. Para essa situação, o singular justifica-se pelo fato de *decência* e *honestidade*, segundo o autor, estarem em grau hierárquico de gradação, logo a *honestidade* abarcaria a *decência* o que levaria a uma concordância *ad sensum*⁸³. Tais usos poderiam ser vistos em autores diversos, demons-

⁸³ Expressão latina que significa “pelo sentido”.

trando a vernaculidade do emprego.

Ao lidar com as regras especiais, Cegalla (2005) aponta que a matéria estudada é complexa e controversa, pois está sujeita a soluções divergentes. Diz, ainda, que as regras traçadas têm, muitas vezes, valor relativo, justificando que a opção por esta ou aquela concordância depende do contexto, da situação e do clima emocional que envolvem o falante ou o escrevente. Surpreendentemente, o autor lista 37 casos especiais, indo desde os núcleos de sujeito ligados por “ou” (conjunção alternativa), bem como os casos de uso da preposição “com”, de percentual e do emprego de qual de nós/quais de nós. Observando as regras gerais apresentadas nos compêndios gramaticais, não julgaríamos que os discentes apresentassem maiores dificuldades em estudar a concordância. No entanto, diante do número de exceções, os discentes percebem a inconsistência da formulação das regras e consideram que a língua portuguesa é “difícil” por “ter muitas regras e muitas exceções”.

Cunha e Cintra (2008) e Cegalla (2005) representam o pensamento da tradição gramatical a respeito de concordância verbal e, por isso, as prescrições desses autores foram aqui citadas. Além do mais, julgamos desnecessário trazer mais autores, vez que, no tocante ao tema em estudo em uma perspectiva apresentada na tradição gramatical, sentimo-nos contemplados.

2.2. Concordância verbal: abordagem variacionista

Analisando a concordância verbal pelo viés da sociolinguística variacionista, notamos que as regras impostas pela tradição gramatical não se “afinam” com as realidades linguísticas encontradas no português do Brasil.

Diversos estudos de cunho variacionista⁸⁴ estão direcionados para uma nova configuração no paradigma verbal do português do Brasil, o que levaria ao surgimento de outros padrões de concordância, muitas vezes deveras discordante daquele prescrito pela tradição gramatical.

⁸⁴ Com base em Santos e Silva (2014), podemos listar diversos estudos tais como: Lemle & Naro (1977), Naro (1981), Guy (1981), Rodrigues (1987), Graciosa (1991), Vieira (1995), Espínola (1999), Naro & Scherre (2003), Silva (2003; 2005), Oliveira (2005), Souza (2009) e mais recentemente Araújo (2014).

É interessante dizer que esses novos padrões perpassam por todos os segmentos sociais, variando, obviamente, conforme o acesso que esses grupos têm às normas que regem sua fala. Qualquer falante erudito demonstra apreciar formas mais requintadas, e até as utiliza cotidianamente, porém não o faz em todos os momentos, assim também podemos afirmar acerca dos menos alfabetizados que nutrem sentimento de apreciação pela “boa forma de falar” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Há uma valorização pelas formas mais elaboradas, embora, a nosso ver, essa valorização seja questionável por salientar a desigualdade social. O bom mesmo é permitir que os utentes façam sua opção por esta ou aquela forma sem considerar prestígio social, sem estratificar grupos.

No que tange ao uso das regras de concordância, percebemos que, em algumas falas menos monitoradas, apenas a primeira pessoa é flexionada diferente das demais que seguem o mesmo padrão de uso, ou seja, a primeira pessoa tem seu padrão próprio estabelecido naturalmente, as demais seguem a concordância em 3ª pessoa, indistintamente. É importante destacar que há entre os dois polos rurais/rurbanos vs urbanos um *continuum* de variação bem descrito por Bortoni-Ricardo (2005), cujos trabalhos, desde então, apontam para diversas normas coexistentes no Português do Brasil.

Nesse sentido, Bagno (2011) assevera que a concordância entre o sujeito e o verbo não poderia se dar em certas variedades do Português, já que para alguns falantes o paradigma verbal estaria distante daquele previsto pela tradição com a forma de expressão da língua. Haveria, portanto, variedades de menor prestígio social e variedade de maior prestígio social e tais variedades espelhariam nova configuração do paradigma verbal do Português do Brasil.

Santos (2013), em sua pesquisa sociolinguística, apresenta alguns fatores que condicionam os falantes a usarem e, conseqüentemente, a não usarem a norma de prestígio. Para esse autor, seriam os seguintes fatores condicionantes: a) realização e posição do sujeito; b) concordância nominal no sujeito entre os elementos formadores do sintagma nominal; c) caracterização semântica do sujeito (maior ou menor animacidade); d) forma de indicação do plural do sujeito (lexical, pronominal); e) saliência verbal; e f) tempo do verbo e tipo de verbo.

Como o autor lida com falantes do português popular do Brasil, nos dados por ele obtidos é revelado um percurso que deve ser seguido no ensino da norma de prestígio àqueles que têm como vernáculo o Por-

tuguês popular e chegam à escola para apreender uma variedade que lhe facilitará, via de regra, a inserção no mercado de trabalho, cada vez mais exigente no que tange ao uso das regras da gramática tradicional.

A esse respeito, como uma espécie de reforço, ressaltamos que é comum hoje programas educativos e jornalísticos apresentarem quadros em que se ensinam as regras de comportamento para os que buscam novas colocações profissionais, incorporando a essas as regras que regem a “boa fala”, como se fosse possível ensinar “a língua” dessa forma, muitas vezes, descontextualizada.

2.2.1. Influência de aspectos escolares no uso das regras de concordância

Silva (2003) e Mollica (2003) reafirmam que a variação da concordância verbal é um dos fenômenos do português do Brasil que são avaliados pelos ditames da cultura “letrada”. Vejamos a fala de Silva (2003):

A concordância verbal pode ser vista como um diferenciador das classes sociais. Essa realidade manifesta-se no ambiente escolar e fora dele no momento em que um dos falantes do português em situação formal não aplica a regra e sofre a sanção dos que o ouvem. Além disso, o nível de aplicação da regra de concordância não é o mesmo se tomarmos o português popular e o português culto. (SILVA, 2003, p. 1).

Podemos afirmar, então, que o enfrentamento da aprendizagem da norma padrão ou de prestígio tem que ser uma das tarefas da escola e não a tarefa da escola. Nesse sentido, o ambiente escolar deve ser adequado, também, para a criação das condições que levem ao aprendizado sem fomentar as diferenças de classes sociais. Assim, a pesquisa linguística e a sociolinguística apresentam ferramentas seguras para as práticas pedagógicas, no momento em que servem para popularizar o saber científico, divulgando-o.

É importante considerar que as camadas populares, no Brasil, têm estado distantes das vantagens oriundas do progresso da ciência. Portanto, podemos dizer que a escola brasileira não é eficiente e que a evasão escolar atinge índices espantosos. Assim, estamos nos referindo às escolas populares (públicas ou não) que, além de sofrerem outras privações, não têm beneficiado ou têm beneficiado pouquíssimo das novas formulações da linguística. Os alunos de classe média, a rigor, não evadem da instituição escolar, são bem alfabetizados, sua escola é eficaz, pelo me-

nos desse ponto de vista.

O que pretendemos por meio dessas considerações, é explicitar a influência do nível de escolaridade e da qualidade do ensino na aplicação das regras de concordância. É necessário que o aluno tenha consciência das estruturas linguísticas que lhe permitem reconhecer as relações que envolvem o sujeito e o núcleo do predicado. O que fará a diferença, na verdade, é como essa consciência será formada e que estratégias o professor usará para levar o aluno a compreender essa “harmonia sujeito-verbo” a ser estabelecida. Na escola, não se pode ignorar as divergências sociolinguísticas existentes e comumente apresentadas na sala de aula.

Com base em Perini (2007, p. 186), podemos afirmar, ainda, que a concordância verbal é “um sistema de condições de harmonização entre o sujeito e o núcleo do predicado das orações”. Contudo, sabemos que a língua portuguesa possui redundâncias quanto à concordância, que a concordância verbal traz consigo vários mecanismos para tal fim e que muitas dessas adequações já são aceitas e referendadas. Obviamente, caberá à escola apresentar a regra e trabalhá-la consignada aos diversos usos apresentados pelos alunos para despertar nesse discente sentimento de segurança e, assim, nas palavras de Vieira (2013), “O que nos parece imprescindível é que as propostas de ensino da concordância decorram de uma forma realista de encarar a diversidade, traço inerente de qualquer língua, e se baseiam na observação sistemática do comportamento de dados concretos” (VIEIRA, 2013, p. 97).

É bom que se diga, também, que as variações existem e não podem ser relegadas ao senso comum do erro, mas devem ser vistas como mais uma forma de funcionamento da língua, formas que facilitam a comunicação. É papel da escola também trabalhar a aceitação e reconhecimento dessas formas. O aluno quando chega à escola traz consigo uma gramática internalizada, conforme tratamos na seção anterior, constituída por meio das relações estabelecidas ao longo de sua trajetória, e esse conhecimento não pode ser simplesmente descartado, tem que ser respeitado e valorizado sem negar-lhe o direito de conhecer e aprender as variantes de prestígio.

É importante que no material de suporte, a exemplo do livro didático, sejam trazidas abordagens não só baseadas na gramática tradicional, mas também sejam apresentados modelos de variação/mudança corriqueiramente utilizados. Os alunos precisam tomar conhecimento de que a língua tem várias nuances de fala que devem ser reconhecidas. O ensino,

nesse sentido, tem que ser bidialetal.

Realizada a abordagem inicial sobre concordância verbal, na subseção que segue, faremos uma breve análise de como a variação linguística é tratada em dois modelos de livros didáticos apresentados pelo MEC, no ano de 2014.

2.3. Concordância verbal: abordagem a partir do livro didático

Nos livros didáticos, são trazidas definições com base na gramática tradicional, mas muito poucas são as abordagens das possibilidades de variação presentes no cotidiano de falantes de classes diversas, quando muito é abordada a variação de forma sucinta e superficial. Ao analisar esse aspecto da abordagem da variação nos livros didáticos, é necessário observar: (i) como é apresentada a questão da variação linguística e (ii) se o livro didático é coerente quando trata sobre variação e se, ao mostrar fenômenos linguísticos altamente estigmatizados (especificamente, a concordância verbal), há considerações sobre a variabilidade desses fenômenos.

Para este estudo, utilizamos como referência dois exemplares didáticos, recomendados pelo MEC, em 2014, para o 9º ano. Tais livros têm a chancela ministerial e são distribuídos às escolas do país, e foram escolhidos para essa análise por serem os livros adotados pela Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos. Buscamos, então, ler os sumários dos livros que foram analisados para percebermos em quais capítulos é tratada a concordância verbal, objeto desta pesquisa.

No primeiro livro, intitulado *Português: Projeto Terális*, existem dois momentos para tratar a concordância verbal. Na primeira abordagem de concordância verbal, presente na página 224, na seção “Língua: usos e reflexão”, capítulo 7, a questão da variação é tratada apenas como informação baseada em uma música de Patativa do Assaré, uma linguagem mais musicada, poética, literária e tida como regional. No entanto, não há exploração de outras formas de expressão da língua. Nesse sentido, não são apresentadas outras possibilidades de uso das variações nas formas de concordância tão presentes no cotidiano do aluno, embora a composição de Patativa do Assaré permita tal abordagem. Os exercícios são todos voltados para a gramática tradicional.

Fica em nós a impressão de que um uso que foge às regras tradicionais serve para a literatura, para as músicas que retratam a linguagem

mais característica e que se configuram como textos que possuem a conhecida “licença poética”, mas não serve para estabelecer a comunicação entre as pessoas. Caso seja usada, será vista como “erro”.

No segundo momento, seção “Língua: usos e reflexão” do capítulo 8, página 256, a abordagem é sobre a concordância na voz passiva com pronome apassivador **se**, o verbo acompanhado de pronome **se**, indicador de indeterminação do sujeito, verbos impessoais, verbo **ser** e **silepse**. Nessa abordagem, também, não há nenhuma atividade que direcione o aluno a refletir sobre as diversas possibilidades de uso da concordância.

No livro “Vontade de saber português”, há, mais do que no primeiro, um posicionamento unilateral sobre a concordância verbal, baseado exclusivamente na gramática tradicional. Na página 200, seção “A língua em estudo”, da unidade 5, inicia-se o assunto com uma “tírinha” de *Hagar* e seus companheiros *vikings* com apenas um quadrinho em que o narrador flexiona o verbo na 3ª pessoa do plural. Tavares e Conselvan (2012, p. 200), autoras dessa coleção didática, seguem a atividade apresentando uma interpretação em conformidade com o estudo das regras de concordância verbal e informam que “há *concordância verbal* quando o verbo concorda em número (singular/plural) e pessoa (1ª, 2ª e 3ª) com o sujeito a que se refere” (p. 200) e dão continuidade especificando os casos de concordância, incluindo os verbos seguidos da partícula *se*. Os exercícios sugeridos nesse exemplar têm como base a gramática tradicional e, nestes, não é apresentada nenhuma questão envolvendo outras formas de uso da concordância.

Interessante observar que tais abordagens gramaticais são realizadas em seções intituladas “língua: usos e reflexão” e “a língua em estudo”. Se, nas seções, estivesse configurado o que é sugerido nos títulos, certamente, a análise estaria próxima ao que propomos em nosso estudo.

Com essa observação mais acurada em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, podemos afirmar que, nos livros didáticos em análise, não é abordada com precisão a questão da variação tão presente nos falares com reflexos tão comuns nos textos escritos. Dessa forma, a gramática que impera nesse espaço é a prescritiva e não a descritiva, conforme discutimos em seção anterior. É importante ressaltar que, na escola, o compromisso é ensinar a norma culta, mas isso não significa “eliminar” ou ignorar a forma de fala trazida pelo aluno. Ao contrário disso, defendemos que os diversos falares estejam presentes não

apenas nas conversas na sala de aula, mas, também, nas reflexões teóricas sobre a língua.

Os professores, por sua vez, além dessas questões que permeiam o livro didático, encontram imensas dificuldades para trabalhar o conteúdo, por não conseguirem outros suportes substanciais para tal trabalho, pois ainda está bastante arraigada a ideia de que, na escola, deve-se apresentar aos alunos apenas a modalidade das regras da norma culta, ratificando o que é certo e o que é errado, impondo uma padronização que já não cabe mais. Quanto a isso, é importante ressaltar que

trabalhar com o ensino de língua portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados. (BARBOSA, 2013, p. 31)

Particularizando em relação à terceira pessoa do plural (eles/elas), caracterizada como indicador da pessoa de quem se fala no discurso, é importante apontarmos que o uso da forma não padrão vem permeada de censura da “cultura letrada”, pois, segundo Mollica (2003, p. 68), “são fenômenos que se sujeitam fortemente à avaliação social positiva ou negativa, dependendo do uso *standard* ou não *standard* da variante”.

3. *Análise e discussão de dados*

Evidenciamos os resultados obtidos na análise dos dados apresentados pelos discentes do 9º ano da Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos. Apresentamos a análise e discussão dos resultados referentes às variáveis linguísticas e sociais levando em conta a caracterização feita e as hipóteses levantadas para as variáveis. Levantamos e codificamos todas as ocorrências de P6, excluindo todas as que não se encaixavam nos critérios estabelecidos. Os resultados que tivemos foram os seguintes: em 20 textos, foram encontradas 402 ocorrências de uso do verbo em 3ª pessoa do plural, usadas como base de dados desta pesquisa. Vale salientar que, nesse total, houve 74,9% de aplicação da variante padrão e 25,1% de aplicação da variante não-padrão.

Assim, nossa análise foi realizada a partir dos seguintes fatores linguísticos: i) Realização e posição do sujeito; ii) Concordância nominal do sujeito; iii) Indicação do plural no sintagma nominal sujeito; iv) Caracterização semântica do sujeito; v) Tipos de verbo; vi) Saliência fônica e vii) Forma do último constituinte do sintagma nominal sujeito que está antes do verbo. Quanto aos fatores extralinguísticos, baseamo-nos em: i)

Sexo; ii) Escolaridade da mãe; iii) Quantidade de livros lidos por ano e iv) Acesso à *internet*. Apresentaremos, a seguir, as variáveis na ordem de importância apontado pelo programa *Goldvarb 2001*.

No fator de concordância nominal do sujeito, nossa hipótese se baseia no princípio de que se o utente faz concordância no sintagma nominal, ele a fará também com o verbo. Pudemos verificar nas ocorrências realizadas pelos nossos informantes que isso está comprovado, vez que, das 118 ocorrências, apenas 6 não foram realizadas com a concordância seguindo as regras gramaticais normativas.

No fator indicação do plural no sintagma nominal sujeito, nossa hipótese é a de que a constituição e formação do plural são fatores condicionantes da aplicação da regra que diz que “o *adjetivo*, o *pronome*, o *artigo* e o *numeral* concordam com o substantivo a que se referem em gênero e número”. Segundo os dados que coletamos, o que mais favorece a aplicação do plural no verbo é a concordância mórfica que aparece em 198 realizações, com apenas 42 sem realização de concordância segundo a gramática normativa.

Há muito que a realização e posição do sujeito são investigadas no tratamento da concordância verbal. Por isso, torna-se salutar que percebamos a realização do sujeito e a posição deste na frase, analisando a sua proximidade entre o núcleo do sintagma nominal e o núcleo do verbo. A nossa hipótese era que a proximidade do sujeito ao verbo favorecesse a realização da concordância verbal. Isso foi comprovado através de nossa pesquisa, cujos dados mostram que quanto mais próximos sujeito e verbo, maior a possibilidade de realização da concordância verbal. Contudo, a anteposição do sujeito favorece consideravelmente essa realização.

A saliência fônica tem sido bastante recorrida para explicação das tendências de realização da concordância verbal. Silva (2005, p. 256) afirma que “tal princípio não só conjuga elementos fonéticos, mas também mórficos na caracterização dos níveis de relevância ou saliência”. Prossegue na sua análise dizendo que “além disso, a saliência inclui a tonicidade da estrutura linguística que marca a flexão verbal”. Assim, considerando nossa hipótese de que quanto mais material fônico-morfológico for usado para marcar a diferença singular/plural, mais haverá tendência de marcação de plural, podemos afirmar que o nível que mais apresentou uso da concordância verbal foi o que a saliência fônica foi mais perceptível, ou seja, o nível em que há acréscimo de segmento com supressão da semivogal do singular ou mudança de tonicidade. Julgamos

procedente juntar estes casos com as ocorrências de ditongação ou mudança de qualidade, visto que apresentam semelhanças consideráveis.

Quando analisamos a caracterização semântica do sujeito sob a hipótese de que a animacidade vai determinar uma tendência de maior aplicação ou não da regra de concordância, observamos que é fato o predomínio de realização da concordância. O traço [+ humano] aumenta a frequência de concordância verbal.

No que tange ao tipo de verbo, baseamos na hipótese de que o tipo de verbo, a sua transitividade e a natureza vão condicionar a aplicação ou não da regra de concordância. Verificamos que a maior ocorrência de aplicação da regra, em percentuais, foi apresentada no verbo transitivo com 85% de frequência, seguido dos verbos transitivos (76% de frequência); o de menor índice foi o verbo auxiliar com 66,7% de frequência. Os nossos dados coincidem com os dados apresentados por Batista (2015) apenas na influência dos verbos intransitivos, transitivos e locativos. A menor influência apontada nos estudos da pesquisadora é dos verbos de ligação.

A última variável linguística selecionada pelo programa foi a forma do último constituinte do sintagma nominal sujeito que está antes do verbo, cuja hipótese que nos orienta é a de que a presença de marca de plural pode influenciar a realização da regra. O que são apresentados nos dados é que, a maior realização de concordância verbal se deu nas construções em que o núcleo do sujeito apresenta marca de plural.

Fazendo uma retomada das variáveis influenciadoras da aplicação das regras de concordância, concluímos, então, que a realização do sujeito na oração é determinante para a realização da concordância verbal. A realização fonética do sujeito imediatamente antes do verbo também colabora de forma salutar com a concordância verbal. Além do mais, podemos firmar que o traço semântico [+humano] é influenciador da realização da concordância verbal e o [-humano] desfavorece a realização das regras de concordância. No que tange à saliência fônica, foi observado que a oposição singular/plural é mais evidenciada nas realizações em que a oposição se dá pelo acréscimo de segmento com supressão da semivogal do singular ou mudança de tonicidade.

Os fatores extralinguísticos analisados por nós, conforme salientamos anteriormente, foram o sexo dos informantes, a escolaridade da mãe, a quantidade de livros lidos por ano e o acesso à internet. A primeira variável, sexo dos informantes, apresenta-nos algo interessante que

contrapõe estudos anteriores: o sexo feminino não realiza, em nossa amostra de análise, mais as regras de concordância do que o sexo masculino. O que tem levado o sexo masculino a realizar mais concordância? Segundo Silva (2005, p. 277), os homens, a depender do contexto rural ou urbano, “tendem a adquirir as formas prestigiadas mais cedo do que as mulheres”. Na variável escolaridade da mãe fica evidenciado que a formação escolar da genitora influencia na realização da concordância verbal dos alunos; já a quantidade de livros lidos por ano, parece-nos que é condicionante para o uso das regras de concordância; o acesso à *internet* também tem marca relevante nessa influência, pois os dados nos oferecem informação de que dos 378 informantes que usam a ferramenta apenas 25,9% não realizam as regras de concordância.

Concluimos, enfim, que as variáveis sociais são fortes influenciadoras para a realização das regras de concordância verbal nos textos escritos. Os homens empregam mais a concordância verbal segundo a gramática normativa por terem maior inserção em outros ambientes extra-familiares; a escolaridade da mãe, com quem o informante tem maior contato dentro da família, é importante para o desenvolvimento da criança; há também um alto indicativo de que o acesso à *internet* tem influência relevante, jogando por terra o senso comum de que a *internet* prejudica a leitura e escrita.

4. Conclusão

A concordância verbal, submetida a tantas regras na gramática normativa, é regida por diversos fatores que podem influenciar na sua realização ou não. Conforme vimos nesta pesquisa, há fatores que influenciam de forma mais incisiva, do ponto de vista linguístico, a exemplo da posição anteposta do sujeito, do plural do sintagma nominal sujeito, a concordância nominal no sujeito, a caracterização do sujeito, o tipo de verbo, a saliência fônica e a forma do último constituinte do sintagma nominal sujeito antes do verbo. E há fatores que influenciam, do ponto de vista extralinguístico, como o entorno social do utente, fator que, também, produz variáveis importantes para a realização ou não das regras de concordância.

Esta pesquisa tem a sua importância à medida que direciona os professores a conhecerem as influências que seus alunos possuem para a realização da concordância verbal nas suas construções, assim como reconhecerem que a ausência de aplicação de regras nem sempre atrapalha

a comunicação, exceto em casos mais gritantes. Assim, este profissional poderá trabalhar com mais segurança e perceber em que situações e de que formas poderá e deverá intervir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 31-54.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: português*. São Paulo: Ática, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

HORA, Dermeval da (Org.). Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In: _____. *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: UFPB, 2004, p. 13-28.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SANTOS, Danilo da Silva. *A concordância verbal no português popular do Brasil: aspectos empírico-teóricos da concordância verbal na terceira pessoa do plural ou P6 na comunidade de Vitória da Conquista – BA*.

2013. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Linguística), UESB, Vitória da Conquista.

SILVA, Jorge Augusto Alves da. *A concordância verbal no português afro-brasileiro: um estudo sociolinguístico de três comunidades rurais da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

_____. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia*. 2005. Tese (Doutorado em Letras). – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. *Vontade de saber português*, 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância verbal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 85-102.

**CONCORDÂNCIA VERBAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
VARIAÇÃO NA TERCEIRA PESSOA DO PLURAL
EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Leila Cristina Bartilote Fonseca (UESB)

leilabartilote@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

A partir da concepção de que a capacidade de adequação de uso real da língua é reflexo da competência linguística do falante e de que as variedades linguísticas presentes na linguagem cotidiana não são aleatórias, analisamos, em textos escritos de alunos do 9º ano do ensino fundamental II do Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto na cidade de Jequié – BA, casos de variação da concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6), procurando explicar tal variação com base em fatores linguísticos (estruturais) e fatores extralinguísticos (sociais). O objetivo deste estudo é refletir sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna e propor novas formas de trabalho para o ensino da concordância verbal em sala de aula. A metodologia empregada segue os modelos propostos pela teoria da variação de cunho laboviano (LABOV, 1972), conjugado com aportes variacionistas qualitativos nos termos esboçados por Bortoni-Ricardo (2004). A hipótese norteadora da presente pesquisa é que práticas escolares podem ajudar discentes cujo vernáculo assemelha-se ao português popular (cf SILVA, 2005) aproxime-se paulatinamente à norma padrão. O corpus é constituído por três atividades hierarquizadas em monitorada, semimonitorada e não monitorada, a fim de apreender as possibilidades de realização da terceira pessoa do plural. Os dados submetidos ao GoldVarb apresentaram as tendências, por meio das quais consideramos como o percurso para a aquisição das marcas de concordância na língua escrita padrão. O estudo traz dupla contribuição: apresenta dados relevantes para compreensão das realidades do português escrito do Brasil e fornece subsídios para elaboração de práticas pedagógicas voltadas para a reflexão das realidades linguísticas do interior do estado da Bahia.

Palavras-chave: Gramática. Língua. Norma. Variação. Concordância verbal.

1. Introdução

Nenhuma língua viva é estável. Ela é dinâmica e, nessa dinamicidade, é que se constroem a riqueza e a diversidade, ou melhor, a riqueza da diversidade linguística. A heterogeneidade da língua portuguesa e, sua consequente variação, é profícuo material para diversos estudos sociolinguísticos.

À luz da sociolinguística, é possível observar a variação para além das normas prescritas na gramática tradicional e do consequente estigma que recai sobre quem não se enquadra nos moldes do “bem falar” e do “bem escrever”.

Na língua escrita, mesmo sendo teoricamente cuidada, também são exibidas marcas de variação. Para nós, professores de língua portuguesa, um dos processos que mais chamam a atenção nas produções textuais dos estudantes é a variação na concordância verbal, quer seja pela sua importância no texto, quer seja pelo estigma que o seu não uso provoca.

A concordância verbal estabelecida pelos moldes gramaticais é ensinada como uma regra geral, mas que se compartimenta em regras especiais (os ditos casos especiais) que servem para fomentar no imaginário discente a ideia de que a língua portuguesa é uma língua difícil. E, em nosso caso em específico, lançamos a reflexão sobre fatores linguísticos (natureza e posição do sujeito, saliência fônica) que condicionam a maior ou menor aplicação da regra de concordância nos textos escritos de alunos no final do ensino fundamental.

No estudo sobre a concordância verbal na língua portuguesa, apresentada a rigor pela gramática normativa, é trazida, muitas vezes, a marca da redundância. Assim, o recomendado é que a marca de plural deva aparecer, segundo suas regras, em mais de um constituinte da oração (casos exemplares), além dos casos particulares em que há uso divergente para um mesmo caso.

Os alunos que têm um mínimo de nove anos de estudos conhecem a gramática normativa e boa parte de suas regras. Mas não é incomum que mesmo estes alunos, em situações de fala ou escrita mais monitorada, incorram, também, em uma não aplicação das regras de concordância verbal apresentadas em gramáticas mais tradicionais.

Diante de tal problema, partimos, então, da hipótese de que fatores extralinguísticos (faixa etária, sexo, *status* socioeconômico, escolaridade e ambiente social) e fatores linguísticos (posição do sujeito em relação ao verbo, distância entre sujeito e verbo, e saliência fônica), influenciam em maior ou menor grau na variação de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6) mesmo em textos escritos, supostamente mais monitorados.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os chamados “erros” cometidos pelos alunos têm explicação no sistema e na evolução da língua. Para nós, os casos de concordância verbal divergentes em terceira pessoa do

plural (P6) seguem tendências e padrões e, assim, analisar esses processos pode nos ajudar a conhecer melhor nossa língua, objeto de trabalho do professor de língua portuguesa. Diante do exposto, propomo-nos na presente pesquisa a abordar de forma mais adequada à realidade dos nossos alunos os conteúdos de gramática normativa e trabalhar com nosso aluno a sua competência comunicativa.

Objetivamos analisar a aplicação das regras de concordância de 3ª pessoa do plural (P6) nos textos escritos dos alunos no ensino fundamental II e, para tanto, vinte informantes foram selecionados, sendo 10 (dez) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino, na faixa etária de 13 a 16 anos. Os referidos participantes são alunos do 9º ano do Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto, situado na cidade de Jequié, no estado da Bahia.

Realizada a discussão teórica, aplicada a atividade didática, apresentamos os resultados obtidos por meio do programa GoldVarb 2001⁸⁵, apresentamos os resultados alcançados por meio de tabelas e gráficos e analisamos as variáveis consideradas relevantes e irrelevantes para a partir dessa análise aplicarmos uma proposta de intervenção que foi elaborada com objetivo de, em uma perspectiva de descrição e reflexão, apresentar um atividade de concordância verbal nos quais os alunos possam compreender e desenvolver mais a sua competência linguística a partir da língua em uso.

2. *Revedo conceitos*

A concordância verbal tem sido tema de muitas pesquisas, ora pesquisas que se desenvolvem apenas na academia, ora pesquisas voltadas às questões do ensino. Todos os trabalhos são importantíssimos para conhecermos e analisarmos a nossa língua e enxergarmos a beleza e as dificuldades que o seu ensino nos impõe cotidianamente em nossas salas de aula. Muito foi feito, mas ainda há muito a ser trilhado, visto que todas as teorias, trabalhos de pesquisa e discussões acerca do tema ainda não refletiram diretamente no trabalho pedagógico.

Muitos professores buscam em seu trabalho utilizar aquilo em que esteja confortável e que gere menos dificuldades, mantendo um tratamen-

⁸⁵ GoldVarb 2001 – programa computacional de análises multivariada, especialmente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística.

to homogeneizante da língua, no qual o estudante, mesmo aquele que participa efetivamente das aulas, percebe que aquilo que ele aprende nas aulas é completamente distante do uso efetivo. As aulas de língua portuguesa ficam, assim, resumidas a aulas de gramática o que se constitui em engano, como afirma Antunes (2007):

Como se vê, um equívoco agrava o outro. Ou seja: a gramática não basta, e o que é pior, o que se estuda na escola não chega de fato a ser gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem. Vale lembrar que como já foi mostrado, ao lado das regras de gramática, são requeridas as regras de contextualização e as normas sociais que regulam a interação verbal. (ANTUNES, 2007, p. 71)

Essa citação só reitera a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa, o que colaboraria para diminuir a cisão entre teoria e prática, tão comum em nossas escolas e faria o estudo da língua mais aprofundado e prazeroso. Cabe aqui lembrar as dificuldades e os questionamentos ainda são muitos e a busca por uma identidade do professor de língua portuguesa traz, em seu bojo, questões como: O ensino de gramática ainda é importante? Para quem esse ensino deve servir? De que forma e que gramática ensinar? Como a variação entraria em nossos currículos e no fazer pedagógico? São angústias que circundam o ofício do professor de língua portuguesa e nortearam questões próprias do nosso objeto de pesquisa: de que forma lidar com a concórdância verbal de forma a desenvolver a competência linguística do educando.

2.1. Gramática

O estudo da gramática, segundo Faraco (2008, p.130) é muito antigo. Babilônios e hindus séculos antes de Cristo desenvolveram estudos sobre a língua e seus mecanismos. Fica evidente que o homem sempre se interessou em refletir sobre como a linguagem se estrutura e em compreender o funcionamento da língua.

Com relação à palavra gramática, observamos que esta suscita dúvidas sobre a que sentido se refere exatamente. É possível compreendê-la como mecanismo interno que regula toda e qualquer língua, ou como compêndio de regras a serem seguidas por quem quer falar e escrever corretamente, ou ainda, como disciplina a ser lecionada. E preciso então saber e, aqui, o nosso propósito é delimitar sobre qual concepção de gramática estamos tratando para que sejam evitadas eventuais confusões entre gramática normativa, descritiva e gerativa.

A gramática normativa, também chamada de prescritiva, comporta um conjunto de normas que orientam as formas de expressar-se bem, seja na oralidade ou na escrita. Estas normas são estabelecidas por especialistas (gramáticos) com base em autores consagrados na literatura, visto que estes seriam os que melhor se utilizam dos recursos linguísticos. Escrever bem, falar corretamente, a partir da visão normativa é, antes de tudo, conhecer, dominar e utilizar tais regras.

Para Franchi (2006), este tipo de concepção de gramática pressupõe que entre as diversas modalidades de usos possíveis dentro de uma língua qualquer, há uma que é “cultu e bela”, um padrão a ser usado como parâmetro que deve ser aprendido na escola. A beleza do texto, então, residiria no respeito às regras apontadas por esse modelo gramatical, dado que as demais modalidades, principalmente as usadas pelas classes mais populares são classificadas como “feias e vulgares”.

Gramática descritiva, por sua vez, parte de um processo no qual a prioridade é descrever o que ocorre na língua e, a partir daí, observar as regras de uso, dissociando o que é gramatical e *agramaticalmente* realizado pelo falante. Franchi (2006) assevera a esse respeito:

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

Saber gramática não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006, p. 25)

Comparando as duas gramáticas supramencionadas, vimos que sinalizam perspectivas diferenciadas acerca dos usos da língua, uma parte de um princípio normatizador e a outra de um princípio descritivo. Contudo, há de se notar que ambas não retratam uma gramática na condição de sistema, aquela que é responsável pela regência da forma que qualquer falante se utiliza intuitivamente.

Não se deve misturar as finalidades de cada uma, nem emitir juízo de valor. A cada uma cabe um papel, que, segundo Bechara (2014), correspondem a disciplinas correlatas, mas independentes: a descritiva tem um cunho científico e a normativa é uma regulamentação aplicada a um comportamento social, tem papel pedagógico. Assim, elas não se anulam, contudo não devem se misturar, sob pena de perturbar a validade desses estudos, o seu campo de atuação.

Apresentados esses dois tipos de gramática, trazemos o terceiro: a gramática internalizada. A partir dos estudos gerativistas e, sobretudo, os estudos de Noam Chomsky, surge a ideia de outra gramática, na qual a noção de saber gramatical corresponde àquilo que o falante é capaz de desenvolver dentro da estrutura subjacente de determinada língua

Nesta gramática, há a compreensão de que cada usuário da língua sabe intuitivamente utilizar as regras de uma gramática internalizada que possui, pois seu conhecimento linguístico de um falante é biológico (inato) e vai ser desenvolvido, a partir das experiências, que este terá com a sua língua. Com isso, o falante não criará jamais sentenças que, mesmo novas, não estejam previstas dentro do sistema de sua língua. Assim, podemos entender que a gramática internalizada de um indivíduo se constrói a partir de uma matriz biológica e se desenvolve na atividade, no uso.

Apresentados os três tipos de gramática, convém falar que o ensino de gramática normativa possui longa tradição, a reflexão sobre ele é necessário e vem trazendo mesmo que, a passos lentos, o que denota cuidado, mudanças e avanços no fazer pedagógico do ensino de língua portuguesa. Entretanto, mesmo diante desse suposto avanço, muito ainda há que ser questionado sobre ideologias, em como ensinar, o que ensinar a quem ensinar e que contribuições isso pode gerar para quem aprende.

Dessa forma, não defendemos que a gramática normativa deva ser considerada como vilã, mas acreditamos que ela não deve ser vista como sinônimo de língua e, assim, o que está apresentado nela como única forma possível de interagir na língua, excluindo as demais possibilidades. Nas palavras de Perini (2007), o ensino da norma não precisa ser apontado como um mal em si, mas sua aplicação é que tem se mostrado prejudicial, pois o trabalho com gramática em sala de aula não deveria ser dogmático onde se pretende corrigir o que foge ao padrão.

A nosso ver, o ensino da tradição gramatical, indiscutivelmente, ainda é papel da escola, embora o ensino de gramática por si só não subsidie ninguém a expressar-se melhor verbalmente, é dever das instituições de ensino oferecer aos alunos contato com a língua padrão e ofertar condições ao aluno de tornar-se apto para usá-la em conformidade com a circunstância ou situação vivenciada. No entanto, urge, ao lado desse ensino, a necessidade de um trabalho de reflexão com e sobre a linguagem real utilizada verdadeiramente pelos falantes, para que o ensino do português deixe de ser considerado como a transmissão de conteúdos e modelo e se apresente como construção de conhecimentos pelos alunos, pri-

mando-se menos pelo ensino do que pela aprendizagem.

2.2. Norma

Quando nos referimos ao termo *norma*, é comum entendê-lo como sinônimo de modelo, padrão, aquilo que está estabelecido como regra, procedimento a ser seguido. No entanto, ao buscar entender as acepções do referido termo no campo da linguagem, este pode ser compreendido de duas formas: como aquilo que é comum, normal ou como uso regado, como modalidade utilizada apenas por alguns, algo restrito. (NEVES, 2013)

Na primeira concepção, essa modalidade seria instaurada pela frequência e se basearia no uso, sem juízo de valor. Esta seria a média dos falares a partir de uma língua idealizada como comum, usual, o que nos remete a concepção de gramática internalizada. A norma, na segunda significação, é tomada como padrão desejável, o que torna esta concepção como arbitrária e sustentada apenas pela autoridade, aludindo a noção de uso regado presente na gramática prescritiva.

Norma é definida, por Faraco (2008), como certo acervo de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são frequentes, corriqueiros, habituais numa dada comunidade de fala. Designando-se nesse sentido aquilo que é normal, comum, recorrente num grupo de falantes, incluindo-se as variações. Existindo, portanto, num país como o Brasil com uma sociedade estratificada e diversa, inúmeras normas linguísticas com diversas características identitárias.

Dessa maneira, é impossível impor as pessoas que utilizem apenas uma única norma linguística, já que cada norma reflete os usos linguísticos de cada grupo, seus valores sociais, culturais, religiosos e que atribui identidade aos indivíduos que constitui grupo. Isso não inviabiliza, porém, que indivíduos pertencentes a esse grupo entrem em contato e adquiram influências de outras normas empregadas em outras esferas sociais.

Percebemos que a norma culta, no senso comum, distancia-se do conceito de norma, aquilo que é normal, comum, regular, que representaria a média dos falares, sem atribuir juízos de valor, e se aproxima da ideia de normatização. Neves (2013) retrata a fala mais controlada, supervisionada, que carrega em si os modelos predeterminados pela tradição gramatical, representando o uso de uma elite intelectual do momento.

As imprecisões presentes no uso do adjetivo *culta*, que é visto como caracterizador dos usos linguísticos, merece consideração a ressalva de que a norma *culta* se refere à cultura escrita, sendo, portanto, aquela utilizada por falantes que possuem certo grau de escolarização em situações que envolvem certa formalidade. Ela é mais uma variedade da língua e, como tal, é também bastante heterogênea e está longe de cumprir os ideais linguísticos de correção gramatical, além de também ser fortemente influenciada pelas normas populares. Quaisquer normas linguísticas utilizadas por quaisquer comunidades, independentemente do seu nível social ou cultural, sofrerão variações no uso, entretanto a cultura escrita tenta conter essa inconstância instaurando uma padronização da língua na tentativa de homogeneizá-la, estabelecendo, assim, a chamada norma-padrão.

O padrão, desejado por alguns e visto como necessário para barrar mudanças e variações que poderiam desfigurar a língua portuguesa, não pode ser alcançado, pois esta língua exemplar nunca poderá barrar as variações, a diversidade, em sociedade plural como a nossa. Pode talvez tornar-se referência, um caráter unificador para as outras normas com as quais convive.

3. *Concordância verbal: por que, para que e como ensinar*

Santos e Silva (2014) afirmam que muito se tem escrito sobre a concordância verbal no português do Brasil, reconhecendo que a atenção dada ao tema recai sobre o distanciamento entre as normas *culta* e popular, bem como à censura (certo x errado) originada numa avaliação social de natureza estigmatizante. Ademais, a escola, em seu papel normatizador, tem exercido pressões no sentido de adequar as formas do português popular (aquelas estigmatizadas) ao português padrão escrito sem atacar os pontos nevrálgicos do problema. Chegamos, portanto, ao fio condutor de nosso trabalho: em primeiro lugar, a coexistência no ambiente escolar de normas que não espelham o ideal purista preconizado pela tradição gramatical; em segundo lugar, o surgimento e a manutenção de estigmas sociais decorrentes do uso de uma variedade não prestigiada; em terceiro lugar, a proposição de tratamento eficiente da transposição da norma popular à norma *culta*, em ambiente escola, que venha a diminuir o estigma criado em torno de uma variedade linguística. Destarte, nosso recorte é feito no sentido de descrever e analisar a variação na concordância verbal na terceira pessoa do plural a partir das visões teórico-metodológicas

existentes na atualidade. No entanto, é necessário delimitar o estigma ideologicamente criado em torno da ausência de concordância verbal.

Labov (1972) apresenta em seu clássico *Sociolinguistic Patterns*, ou, na versão em português, *Padrões Sociolinguísticos*, cinco problemas da mudança linguística. Naquela ocasião, o estudioso buscava demonstrar que a mudança linguística não só podia ser analisada à luz do rigor científico, mas também que se poderiam apresentar evidências teóricas que mapeassem o percurso da mudança⁸⁶ com base em problemas advindos da passagem de uma forma a outra. Em nosso estudo, a fim de discutirmos a variação na concordância verbal na terceira pessoa do plural, abordaremos apenas o “Problema da Avaliação”, já que estamos tratando de uma forma estigmatizada.

A noção de estigma aplicada à linguística emerge da sociologia norte-americana depois que Allport (1954) definiu “estigma social” baseando-se nos conflitos raciais no novo mundo⁸⁷. Nos limites das ciências sociais, o preconceito ou “estigma social” seria uma forma simplificada e unilateral de simplificação de um comportamento e, por seu caráter unilateral e simplificador, resultaria num princípio de generalização, pondo de lado as singularidades que caracterizariam os indivíduos. Aplicando tal conceito ao fenômeno por nós estudado, podemos ver que a inobservância das regras de concordância verbal leva à categorização unilateral do comportamento linguístico, no momento em que os usos não ratificados pela tradição são tidos como “vícios de linguagem”, trazendo em si a carga semântica negativa do termo “vício”. No entanto, interessamo-nos por discutir o fenômeno na realidade linguística e, para isso, retornemos a Labov (1972).

Nesse ponto do nosso percurso, damos voz a Labov (1972) para com ele refletirmos sobre três pontos básicos, a saber: os elementos funcionais na constituição da variante, a percepção do indivíduo sobre a

⁸⁶ Não queremos dizer, entretanto, que a mudança seja apenas de uma forma A para uma forma B, mas em uma atitude linguística A para uma atitude linguística B. Nesse sentido, torna-se esclarecedora a leitura do capítulo “Erros escolares como tendência de mudança” de Câmara Júnior. Naquele texto, o autor demonstra aquilo (1957) era visto como “erro” apontaria, na verdade, para um direcionamento de mudança não só de A para B, mas de postura de A para B, tal qual demonstrou Júlio Ribeiro ao tratar de alterações de concepções no uso da regência verbal, conforme Silva (2003)

⁸⁷ Os conflitos raciais no Velho Mundo pareciam ser mais discretos e identificáveis apenas pela pertença a um grupo étnico avaliado por sua descendência não tão visível, tal como os judeus e os ciganos.

forma variante e, por fim, a significação social atribuída à forma variante. Para dar corpo à teoria, passemos a analisar o uso variável das construções denominadas “passivas pronominais”. O preceito gramatical considera que construções do tipo (1) “lavou-se o carro *v/s* lavaram-se os carros” devam ser interpretadas como: [VTD+SE+SUJEITO]. Nesse sentido, aplica-se a regra geral no caso da posposição do sujeito. Por outro lado, há evidências científicas, conforme lemos em Scherre (2006), de que tais construções são interpretadas como: [VTD+SE+OBJETO DIRETO]; sendo o pronome SE apassivador na primeira fórmula e índice de indeterminação do sujeito na segunda. Seguindo nosso percurso, os elementos estruturais estariam apontando para uma interpretação diferenciada do falante do português contemporâneo no sentido de atribuir o papel de “índice de indeterminação” para uma estrutura homônima que era considerada como “pronome apassivador”. No entanto, mesmo havendo censura a tal emprego, a percepção do indivíduo sobre a variante e a significação social que lhe é atribuída são menos estigmatizadas do que as construções características do uso popular com (2) “Meus primo tudo sabe nadar” ou (3) “Meus primos tudo sabem nada”. Com base nisso, o falante considera o “tudo” como um pronome resumitivo, abarcando a totalidade dos elementos biosociais presentes no enunciado⁸⁸. Curiosamente, construções com “tudo” e o verbo “ser” suscitam uma opção de uso, vejamos a concordância do verbo ser com o predicativo, “quando o sujeito do verbo ser é um dos pronomes isto, isso, aquilo, tudo ou o (=aquilo) e o predicativo vem expresso por um substantivo no plural” (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 494). Destarte, “Tudo na vida são verdades de relação” (*Idem, ibidem*) é uma construção autorizada, já que a concordância se faria não com o sujeito (Regra Geral), mas com o predicativo do sujeito. Como, então, a Sociolinguística explicaria o fenômeno *in tela*?

Aplicando os estudos de Labov (1972) à questão, podemos perceber que em (2) e (3) há um “reconhecimento social aberto” da diferenciação o que produz a reação mais negativa em relação a (2) e (3) do que em relação a (1); portanto, a correção (no caso de (2) e (3)) é “sempre na direção da forma mais conservadora, e os estereótipos são associados com atributos sociais negativos”. Nesse ponto chegamos à importância da compressão do papel dos estudos sociolinguísticos na escola, interpretando Lucchesi (2004):

⁸⁸ “tendência que tem o nosso espírito de preferir destacar como sujeito o que representamos por palavra nominal, pois esta alude a realidade mais evidentes.” (CUNHA & CINTRA, 1985).

- a) Tentativa de ver os papéis sociais ou funções sociais em que a língua atua no sentido de reconhecer a identidade do falante que ora se identifica e ora identifica o outro;
- b) Tentativa de ruptura da concepção de homogeneidade ligada à funcionalidade, provando que a língua não se degrada quando oferece ao falante novas opções.

Nas subseções seguintes, demonstraremos como as abordagens normativas são aplicadas em sala de aula, além disso, discutiremos a validade de atividades baseadas na gramática de uso e na gramática reflexiva para apresentar, por fim, a relevância de atividades calcadas na pesquisa sociolinguística. Nesse sentido, embora as abordagens sejam breves, nosso intento é apresentar um quadro discursivo-comparativo do ensino da norma padrão, tendo como objeto a concordância verbal na terceira pessoa do plural, confrontando a norma popular com a norma padrão.

3.1. Gramática normativa

Partindo do pressuposto de que a gramática normativa (materialização da tradição gramatical) reclama para si o papel de guardião dos padrões que norteiam o bom uso da língua portuguesa, tomaremos então como autores representativos da tradição gramatical, ora vigente, Bechara (2001) e Cunha & Cintra (2008), que nos apresentam conceitos e regras acerca da concordância verbal e observaremos que tais “regras” não conseguem abarcar aquilo que de fato ocorre na língua usada no Brasil no cotidiano.

Para Bechara (2001), o português, por ser uma língua histórica, está constituído de várias “línguas” com proximidades e diferenças entre si. Acredita, assim, que falantes dessas diversidades tendem a buscar um veículo comum de comunicação e que, dentro da língua comum, pode-se desenvolver uma idealização linguística mais disciplinada, *in summa*, normatizada. Fica claro que o autor se refere à gramática normativa, tentando destacar-lhe o papel de referência linguística que se credita àquele tipo de compêndio. Seguindo a linha de nosso recorte, Bechara (2001) afirma que a concordância consiste na adaptação entre palavra determinante e palavra determinada e que concordância verbal de natureza número-pessoal se dá entre sujeito e verbo. No entanto, o mesmo gramático reconhece que essa “adaptação” não se dá de forma pacífica. Em suas considerações gerais sobre o tema, Bechara (2001) admite que a concor-

dância nem sempre é possível, pois, na língua oral, o fluxo do pensamento corre mais rápido, dificultando a percepção das estruturas. Para Bechara (2001), há circunstâncias em que o falante costuma enunciar o sujeito posposto ao verbo e que como não pensou no sujeito primeiro poderá ocorrer “discordância”. Ressalta, ainda, que, na língua escrita, por ser mais formal e elaborada, há formas de evitar tais discordâncias.

Da fala de Bechara (2001) podemos, então, visualizar duas situações: a primeira diretamente relacionada à “percepção das estruturas” e a segunda relacionada à diferença entre língua oral e língua escrita.

A primeira situação nos leva a considerar os elementos formadores do sujeito (constituição do sujeito), bem como sua posição no sintagma oracional além da natureza dos verbos. Eis os entornos linguísticos apresentados pela tradição gramatical.

Em relação aos elementos constitutivos do sujeito devemos nos atentar para: (a) presença de adjuntos adnominais com ideia partitiva (a maioria dos alunos saiu/saíram); (b) presença de pronomes (algum de nós irá/iremos); (c) existência do pronome relativo; (d) presença da preposição “com” (o rei com a rainha saiu/saíram); (e) reconhecimento de estruturas como “um dos que/uma das que fez/fizeram”; (f) existência de elementos em gradação (A voz, o gesto, a postura fez/fizeram sua imagem) e existência da conjunção ou (Pedro ou Paulo se casará/O delegado ou o oficial resolverá/resolverão o problema).

Em relação à posição do sujeito no sintagma oracional, preceitua a tradição gramatical que devem ser observadas as possibilidades de aplicação da regra de acordo com a posposição do sujeito: Na caixa cabia/cabiam o relógio, o anel e as abotoaduras. Como podemos ver até agora, a própria tradição gramatical apresenta um quadro de variação delimitada por questões “lógico⁸⁹- estruturais”.

Em relação à natureza verbal, nos casos de concordância, segundo os preceitos normativos, o utente deve considerar a pessoalidade ou impessoalidade do verbo, além de sua transitividade. Assim, a pessoalidade traduz-se nas formas verbais pela possibilidade de flexão número-pessoal, o que não podemos observar nos casos de impessoalidade. Disso decorreria um “solecismo” do tipo “houveram pessoas” no lugar de

⁸⁹ Como questão “lógica”, nos limites da prescrição, podemos ver o uso do singular ou plural no caso do sujeito composto unido pela preposição “com”.

“houve pessoas”, bem como a confusão que é feita nos casos de verbos como “existir”, “faltar”, “ocorrer”, “surgir” entre outros, aos quais se costuma atribuir certa impessoalidade, de onde: “existe/existem provas”, “faltou/faltaram provas” etc. Podemos, ainda, incluir a situação dos verbos transitivos diretos, no já mencionado caso de “alugam-se salas”.

De tudo que até agora discutimos sobre a abordagem normativo-tradicional no tratamento da concordância verbal e na indiscutível variação abonada ou não por regras especiais, precisamos elencar os conhecimentos necessários para que o discente seja destro na “arte de bem concordar”:

- a) Identificar o sujeito, sua natureza estrutural e sua posição;
- b) Classificar o verbo, sua pessoalidade e sua transitividade;
- c) Reconhecer os casos lógico-estruturais na aplicação do singular ou do plural.

Assim posto, o ensino da concordância seria, em termos tradicionais, uma aula de lógica e não de uso das potencialidades da língua. O discente se comportaria como juiz discriminador entre o certo e o errado, procurando pautar sua decisão no conjunto das variáveis propostas para contornar a falibilidade da regra geral.

3.2. Concordância verbal: o uso e a reflexão

A partir da década de 60, a escola brasileira enfrenta problemas decorrentes da popularização do ensino. Tal popularização franqueou os bancos escolares a uma parcela da população que via a educação formal como um privilégio. No entanto, o ambiente escolar (tanto ontem como hoje) reflete a divisão de classes e oportunidades, chegando ao ponto de, na década de 80, se pressupor um “dialeto escolar” calcado num ensino metalinguístico. Numa reação acadêmica, a gramática de uso, num viés de reflexão, seria uma alternativa para se enfrentar o insucesso do ensino normativo. Quais seriam, então, os mecanismos dessa gramática para tratar a concordância verbal? Reinterpretando a proposta de Santos, Riche & Teixeira (2012), podemos destacar dois tipos de atividades: exercícios estruturais e exercícios transformacionais no confronto da variedade e da intencionalidade.

No que se refere aos exercícios estruturais, o discente seria exposto a várias situações de linguagem em que ele deveria analisar o material

linguístico selecionado e combinado em dada construção. Além disso, o discente seria responsável por fazer escolhas situacionais, levando em conta as variantes (estruturais e sociais).

Por esse viés, regras estruturais opcionais (como o caso da concordância com o “quem” ou com os elementos partitivos) seriam deixadas para um segundo momento, em situações em que o estilo fosse o alvo do ensino. Outras regras como “qual/quais de nós/vós”, “nenhum/algum de nós/vós” viriam a lume em estudos conjuntos com textos de literatura canônica.

No entanto, arbitrar sobre o uso e a funcionalidade é tarefa que não pode ficar inteiramente sobre a responsabilidade docente. As gramáticas de uso têm se esforçado em apenas atualizar os exemplos e as ocorrências por meio de textos hodiernos, tais como podemos ver no excelente trabalho desenvolvido no âmbito da concordância verbal feito por Peres e Mória (1995); no entanto, tais estudos carecem da vivacidade da sala de aula, da rapidez da movimentação como as “coisas” acontecem em nosso cotidiano. A solução para tal empasse seria conjugar a proposta de uma gramática de uso com viés reflexivo às pesquisas sociolinguísticas, no modelo proposto por Mollica (2003), mas numa ampliação das realidades expostas pela pesquisadora, já que as pessoas *in loco* devem refletir (mesmo que parcialmente) os usos mais próximos dos cotidianos (rural, rural-urbano, urbano-rural⁹⁰ e urbano).

Em nossa visão, portanto, urge que as pesquisas sociolinguísticas sejam imprescindíveis para a configuração do quadro de usos a serem trabalhados pela escola, mostrando tendências de aquisição ou perda de marcas, “iluminando” o caminho para que a prática pedagógica seja realmente eficiente e transformadora em seu papel de inclusão social.

⁹⁰ Somos levados a crer que um *continuum* de variação rural e urbano deve espelhar especificidades: escolas na zona rural que convivem com alunos do meio urbano e escolas urbanas que convivem com alunos do meio rural. Esta realidade é vista na Região de Vitória da Conquista, pois a nova configuração geopolítica tornou áreas rurais em bairros periféricas; aquela realidade é vivenciada em Guanambi em que, por obra da malha rodoviária, se observa o acesso à escola de indivíduos de todas as regiões, como, pois escolas rurais (especialmente agrícolas) recebem alunos do meio urbano.

3.3. Concordância verbal sob o prisma sociolinguístico

Para a sociolinguística, a língua é dinâmica e possui formas diferentes de manifestações semanticamente equivalentes e que podem ser usadas segundo necessidade contextuais, por exemplo, o falante adapta o seu repertório linguístico a depender do maior ou menor grau de formalidade desses contextos. Nesse sentido, a função primária da língua, comunicar, fazemos o tempo todo e muito bem. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que nenhuma falante usa mal a sua língua materna, pois dispõe de competência linguística para comunicar-se eficientemente. As variações que ocorrem na língua cotidiana (vernáculo em termos labovianos) não são aleatórias, pois estão condicionadas por fatores quer sociais quer estruturais. O olhar da sociolinguística sobre os fenômenos implica perceber quais os fatores condicionantes e, a partir dele, verificar tendências de mudança (perda ou aquisição) ou de manutenção do *status quo*. Como os demais ramos da linguística, a sociolinguística não se preocupa em elencar os “desvios” ou “erros”, nem fomentar estigmas; procura, portanto, ver em que sentido o encaixamento linguístico e social se efetivam no vernáculo, em termos labovianos, de dada época e de dado local.

Em relação à variação na concordância verbal, em especial a variação na terceira pessoa do plural, segundo Scherre (2005), está presente em todos os estratos sociais, embora tal variação seja equivocadamente atribuída às classes populares, como fizeram os primeiros dialetólogos; assim, a variação na concordância verbal já faz parte do repertório de qualquer falante do português brasileiro mesmo na escrita mais supervisionada, já que, mesmo pessoas escolarizadas deixam de marcar o plural em todos os termos como verbo, predicativos flexionáveis e nos participios passivos em construções diversas. Para a autora, há formas de uso que caso se utilizem todas as marcas flexão de plural provocam estranhamento e rejeição até por parte de pessoas escolarizadas. A esse respeito, Silva (2003) assevera que a eterna disputa entre o infinitivo flexionado e não flexionado demonstra como não se chega a cabo de uma discussão quando não se prioriza a atualização dos usos.

Além disso, segundo a Scherre, a ausência de concordância de número na escrita é menos perceptível ao leitor que não está preocupado com questões linguísticas, mas tais variações se mostram “regulares” e se apresentam em contextos linguísticos definidos. Um desses contextos, de natureza sintática, é a ruptura da ordem direta na oração, visto que a ordem considerada canônica no português, a saber, [sujeito+verbo] (SV) ou [sujeito+verbo+objeto] (SVO), quando não respeitada (ou efetivada)

produz uma interpretação diferentes das estruturas sintáticas. Em consequência disso, a alteração dessa disposição pode provocar a não aplicação da regra de concordância.

Essa hipótese é reforçada por Mollica (2003) que vê duas questões a serem observadas. A primeira está ligada a uma tendência de topicalização do português e a outra de marcação à esquerda. A conjunção de topicalização e marcação à esquerda, do ponto de vista estrutural, justificaria a concordância tal qual podemos observar no português brasileiro.

Do trabalho de Mollica (2003), podemos extrair algumas conclusões importantes para nosso estudo:

- a) Reconhecimento escolar do estigma provocado pela inobservância da regra geral de concordância, especialmente na terceira pessoa do plural;
- b) Percepção da tendência de topicalização e marcação do plural à esquerda.

Nesse sentido, Mollica (2003) afirma que “Pedagogicamente, trabalhar prioritariamente esses contextos é extremamente aconselhável, uma vez que as chances de processamento das variantes com ausência de concordância são bem altas na fala” (MOLLICA, 2003, p. 86). Devemos ressaltar que a pesquisadora trabalha com escolas urbanas do Rio de Janeiro, assim, perguntamos tal realidade pode ser verificada em escolas urbanas no interior da Bahia ou essa realidade poderia ser comparada às diversidades encontradas no interior do estado da Bahia? Certamente, a resposta para as questões formuladas será obtida não só com a pesquisa que ora realizamos, mas na comparação com outras pesquisas de mesmo teor em andamento.

Por outro lado, Araújo (2014) demonstra que tal visão apenas dá conta de uma parte do problema, pois não apresenta o fulcro da “questão brasileira” que só pode ser vista na sua sócio-história. Araújo (2014) afirma que a aquisição do português como L1, no período colonial, deu-se por meio de utentes que tinham o português como L2, produzindo uma transmissão linguística diferenciada daquela que sói ocorrer, justificando, portanto, a nomenclatura “transmissão linguística irregular” assumida por Lucchesi (2000). À parte de uma discussão mais aprofundada sobre a questão da aquisição do português no período colonial, do trabalho de Araújo (2014) devemos retirar algumas provocações para nosso estudo: (a) como a sócio-história da comunidade pode nos ajudar a compreender os índices de variação e/ou tendências de mudanças e (b) como, com base em tais índices e/ou tendências, podemos traçar um percurso de aprendizagem de regras pertencentes à norma de prestígio. Tais provocações

serão respondidas após a aplicação de atividades propostas no enfrentamento pedagógico da questão.

Retomando as pesquisas sociolinguísticas que tratam da concordância verbal, somos levados a discutir a validade de uma variável morfossintática, mas que está ligada ao material fonético que envolve a diferença entre singular e plural. A literatura convencionou chamar tal variável de saliência fônica. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que a forma verbal mais saliente no plural tende a ser mais empregada, ou seja, quando a forma da terceira pessoa do plural, por exemplo, for muito divergente da terceira do singular; nesse sentido, haverá mais probabilidade de presença da concordância verbal.

Em relação às variáveis sociais, a literatura tem privilegiado duas questões quando tratamos de variação e ensino: o sexo do utente e a procedência do falante. A observação desses dois fatores está ligada a compreensão tanto dos diferentes papéis sociais assumidos pelos falantes, bem como da percepção da identidade linguística dos grupos de fala. No âmbito de nosso estudo, controlaremos tais grupos de fatores a fim de perceber sua validade na língua escrita e no trato escolar.

4. Metodologia

A coleta de dados foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental no Colégio da Polícia Militar – Professor Magalhães Neto, em Jequié – BA. Participaram da pesquisa 20 alunos (10 de sexo masculino e 10 do sexo feminino). Esta pesquisa considera os pressupostos da sociolinguística quantitativa. A pesquisadora é professora da instituição e trabalha com a turma com a disciplina língua portuguesa. A escolha da turma foi feita de forma aleatória e os alunos receberam todas as orientações referentes ao trabalho previamente acerca do que a pesquisadora pretendia e de que maneira se daria a participação e colaboração dos informantes. Foi explicado aos mesmos que estes teriam sua identidade mantida em sigilo e que, portanto, em nenhum momento a identificação do participante seria revelada. Os informantes foram orientados também com relação ao preenchimento do questionário, e as três atividades de produção textual. A participação estaria condicionada à realização de quatro atividades: responder um questionário e três atividades de produção textual. Após todas as explicações, os alunos foram indagados sobre o interesse em participar e apenas aqueles que demonstraram interesse foram inseridos na pesquisa. Todos os participantes foram orientados

com relação à necessidade do preenchimento dos termos de assentimento (assinado pelo aluno) e termos de consentimento (assinado pelo responsável), exigência do Comitê de Ética em Pesquisa, visando respaldar a pesquisa que envolve seres humanos. Os participantes foram informados também que seriam realizadas algumas fotografias para registro do trabalho. Todas as atividades foram desenvolvidas no horário regular de aula e inseridas no planejamento da disciplina.

A constituição do *corpus* para análise foi composta da aplicação de três atividades de produções textuais motivadas por meio da leitura de diferentes textos, a saber: cinematográfico (filme “2 filhos de Francisco”), imagéticos (charge em linguagem não verbal e a narrativa “História de amor” também em linguagem não verbal).

A aplicação do questionário colaborou para identificação dos fatores externos que interferem no processo de aquisição das regras de concordância verbal na terceira pessoa do plural.

O objetivo principal de cada atividade é a produção textual em que o aluno se manifestasse, mesmo de forma estimulada, livremente, trazendo à tona sua compreensão de mundo e suas emoções. Tal abordagem procura ver como o aluno expressa por meio do vernáculo, em termos labovianos, com que se comunica frequentemente.

Nesse sentido, procuramos não apenas levantar dados, mas apresentar a língua como forma de expressão da individualidade que revisa os valores simbólicos, o que, em nossa visão, pode aumentar a frequência da coloquialidade.

Assim, para quantificar o *corpus* e o questionário, os dados foram tabulados usando o programa *GoldVarb* 2001, onde verificamos as ocorrências dos fenômenos nos textos dos alunos e apresentamos os dados por meio tabelas e gráficos.

Elegemos no âmbito desse estudo quatro variáveis independentes linguísticas, a saber: posição do sujeito, diferença entre as formas do singular e do plural, natureza/tipo de verbo e formas de realização do sujeito.

Ao controlarmos a variável linguística posição do sujeito, entendemos que a alocação do sujeito no sintagma oracional pode condicionar a aplicação da regra bem como inibir a ocorrência da forma padrão.

Estudos sociolinguísticos apontam o efeito de diversos fatores sociais sobre o uso da língua, seja na fala ou na escrita. Os participantes desta pesquisa possuem algumas características em comum, estudam na mesma escola desde o 6º ano, estão na mesma faixa etária e há a mesma quantidade de participantes na variável sexo (10 meninos e 10 meninas), o que nos leva a supor que estão expostos às mesmas influências no ambiente escolar. Refletindo sobre as possíveis interferências sofridas em outros ambientes sociais, resolvemos controlar algumas variáveis sociais para avaliar a sua influência na aplicação da concordância verbal em terceira pessoa do plural.

5. Análise e interpretação dos dados

Das 339 ocorrências encontradas nos textos escritos pelos participantes da pesquisa, 310 refletem a variante padrão, isto é, verificamos a solidariedade entre sujeito e predicado como preconiza a tradição gramatical. Esse total representa cerca de 91,4% das ocorrências, sendo que 29 ocorrências, isto é, 8,6% foram escritas na variante não padrão. O alto índice da forma padrão pode ser explicado pelo fato de a escola estar localizada no meio urbano.

Partindo da metodologia proposta, analisamos todas as ocorrências de terceira pessoa do plural, excluindo aquelas que não se faziam relevantes à pesquisa (casos em que a tradição gramatical aceita a variação) ou que não se enquadravam nos critérios preestabelecidos (casos onde não foi possível identificar a natureza do sujeito).

Reiteramos que, mesmo eloquentes, os dados não trazem em si mesmo a realidade linguística discutida, necessitando, pois, serem esclarecidas por meio de argumentação sólida com fundamentos na teoria variacionista.

Para identificar os fatores que incidem com mais relevância na aplicação do uso de concordância verbal na terceira pessoa do plural, observaremos a seguintes variáveis controladas:

- (+) Presença do morfema de terceira pessoa do plural (marca de plural ou variante padrão);
- (-) Ausência do morfema de terceira pessoa do plural (marca zero ou variante não padrão).

O programa *GoldVerb* selecionou quatro variáveis que se mostraram estatisticamente relevantes para a aplicação das regras de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6), considerando a forma padrão. Foram selecionadas as seguintes variáveis ou grupos de fatores:

- a) Realização e posição do sujeito;
- b) Forma do último constituinte do SN sujeito que está antes do verbo;
- c) Sexo
- d) Escolaridade da mãe;
- e) Renda familiar.

Por questões metodológicas, apresentamos as variáveis separadas em dois grupos: as variáveis linguísticas e as sociais ou extralinguísticas. Por ordem hierárquica, aquelas selecionadas como relevantes pelo programa serão sempre apresentadas primeiro e, posteriormente, mostraremos os resultados referentes às demais variáveis de cada grupo.

5.1. Variáveis linguísticas

Em nossa análise, partimos do princípio variacionista de que há condicionantes estruturais que favorecem ou desfavorecem a realização do fenômeno em estudo.

Ao analisarmos as produções dos participantes da pesquisa, encontramos alto número de ocorrências de formas verbais linguísticas de terceira pessoa do plural utilizadas de forma adequada ao padrão da norma culta⁹¹.

⁹¹ Essa frequência no uso da forma padrão pode ser atribuída a uma série de fatores como: os alunos se sentem motivados para os estudos, desejo de se destacarem na Instituição para galgarem patentes mais elevadas, obter boas notas para estarem entre os melhores, disciplina, rotina de estudo, incentivo da família, entre outros.

É perfil do aluno que ingressa no Colégio da Polícia Militar tentar ser um bom aluno, pois a forma como a Instituição está organizada não permite que o aluno se desvie de normas rígidas de conduta, deixe de realizar suas atividades, pois há um controle rigoroso nesse sentido e o descumprimento das normas acarreta punições que vão de uma advertência à expulsão do aluno. O discente que possui contato diário com práticas de leitura, por meio das rotinas de estudo, tem o incentivo dos pais em casa, consequentemente utilizará melhor dos mecanismos de uso das regras de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6).

5.1.1. Realização e posição do sujeito

Partimos da hipótese de que a realização e a posição do sujeito em relação ao verbo é fator que incide diretamente na aplicação da regra de concordância verbal. Pesquisadores diversos (LEMLE; NARO, 1977; NARO, 1981) têm demonstrado que a presença do sujeito e a sua posição em relação ao verbo têm forte influência no tipo de variante nas formas verbais e que sujeitos em posição pós-verbal, distantes ou não do verbo, tendem a enfraquecer a aplicação da regra.

A presente pesquisa demonstra que:

- a) A não realização do sujeito faz com que o participante/ produtor do texto recorra à concordância como forma de manter a coerência do que diz;
- b) A anteposição do sujeito é um fator que mais favorece à concordância se compararmos à posposição; no entanto, se a anteposição for modificada por um termo interveniente, o índice de concordância cai acentuadamente;
- c) As presenças do pronome relativo ou da oração relativa inibem a realização da concordância verbal.

Os dados apontam, portanto, para a necessidade de se focar mais fortemente o trabalho em sala de aula nos casos em que houve a interveniência do pronome relativo ou da oração relativa, bem como a importância de se buscar uma procura chamar a atenção dos discentes para elementos que possam vir entre o sujeito e o verbo, a fim de que a norma geral da concordância seja respeitada.

5.1.2. Forma do último constituinte do sintagma nominal sujeito que está antes do verbo

A hipótese apontada é a de que a presença da marca de plural nos elementos antecedentes ao verbo pode influenciar a realização da aplicação da regra de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6).

De início, foram definidos dez fatores, porém durante o processo vimos a necessidade de conjugar alguns desses fatores em razão da pouca relevância para pesquisa⁹². Para o agrupamento, utilizamos como o

⁹² Os casos de núcleo com marca de plural, último constituinte com marca de plural e numeral foram

critério a semelhanças entre os fatores.

Sendo assim, as *formas do último constituinte do sintagma nominal antes do verbo* para análise, serão consideradas da seguinte forma:

- a. Núcleo com marca de plural: Ex.: “As *condições* também não são boas” (KHSN).
- b. Núcleo sem marca de plural: Ex.: “O *ladrão* e o *policia*l para serem julgados” (KHSN).
- c. Pronome eles: Ex.: “*Eles* cantavam” (IVLS).
- d. Último constituinte sem marca de plural: Ex.: “os pais da *garota* morreu” (HFS).

O *pronome Eles* foi, do ponto de vista do peso relativo, o fator mais relevante para a aplicação da regra, seguido daqueles casos em que a marca de plural marcava o fim do sintagma nominal. Tais demonstrações revelam a percepção de pluralidade dos elementos envolvidos e provam que os participantes ficam mais atentos quando há elementos pluralizáveis.

Conforme os dados obtidos, a utilização do pronome *Eles* favorece a aplicação da regra de concordância, bem com as estruturas com marca de plural. Há um desfavorecimento de aplicação da regra nos casos em que o último constituinte do sujeito antes do verbo não possui marca de plural. Aqui se aplicaria uma explicação cognitiva, contrariando alguns aspectos do português popular. Silva (2005) demonstra que a presença do *Eles* inibe a aplicação da regra, já que tal forma é semanticamente carregada de ideia de plural.

Por outro lado, concluímos que o último constituinte do sintagma nominal sem marca de plural não favorece a concordância verbal, visto que seu percentual de frequência foi de 83.3% e seu peso relativo foi de 0.19, bem como o núcleo sem marca de plural com 86.5% de frequência e peso relativo 0.13. Podemos concluir que estaria em ação um princípio cognitivo de considerar o último elemento como relevante para a pluralização do verbo. Nesse sentido, o trabalho docente deve se preocupar em demonstrar que a relação entre o sujeito e o verbo se estabelece por seu núcleo e não pelos elementos marginais.

agrupados numa única variável: núcleo com marca de plural. Por falta de ocorrência, foram descartados: determinante ou modificador pré-nominal com marca de plural, determinante ou modificador pré-nominal sem marca de plural, quantificador tudo e quantificador todos ou todas.

5.2. Variáveis extralinguísticas

As variáveis independentes extralinguísticas que foram observadas são: sexo/gênero, nível de escolaridade da mãe, e renda familiar. Foram descartadas as variáveis escolaridade, acesso a mídias e faixa etária, visto que os informantes envolvidos na pesquisa cursam o mesmo ano do ensino fundamental, todos têm acesso a diversos meios de acesso a informação e tecnologia, e que, no colégio escolhido, não há casos de desníveis de idade/série.

5.2.1. Sexo/gênero

Partimos da hipótese de que as mulheres tendem a realizar a concordância na variante padrão com mais frequência do que os homens, já que o comportamento feminino é mais afetado pela censura do grupo.

A pesquisa confirma a hipótese inicial que as informantes do sexo/gênero feminino tendem a regra de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6) com maior regularidade. Com um número de ocorrências de 188/205, um percentual de 91,7% e um peso relativo de 0.51, concluímos que as mulheres apresentam uma postura mais receptiva ao uso da norma padrão, ou seja, empregam com mais frequência a concordância verbal segundo a norma culta. As alunas provavelmente apresentam esse perfil, porque costumam expressar-se verbalmente com mais frequência que os alunos do sexo/gênero masculino, bem com, leem com mais frequência e estão mais sujeitas às censuras do grupo.

5.2.2. Escolaridade da mãe

Para controle dessa variável, dividimos os informantes em dois grandes grupos: fundamental (alunos com mães que estudaram até o ensino médio incompleto) e superior (alunos com mães que estudaram do ensino médio completo ao ensino superior).

A partir dessa variável, pretendemos observar a influência da escolarização da mãe – visto que muitos dos alunos, durante a pesquisa, alegaram não viver na mesma residência com o pai – na produção escrita dos informantes.

Podemos perceber uma relevante influência da escolarização da mãe na aplicação da concordância verbal em terceira pessoa do plural

(P6). Os participantes da pesquisa cujas mães estudaram do ensino médio ao ensino superior registraram 229 casos de concordância de acordo com a regra de 245 ocorrências, com frequência de 93,5% e peso relativo de 0.59. Por outro lado, os alunos cujas mães tiveram sua escolaridade enquadrada no perfil fundamental, apresentaram frequência de 86,2% e peso relativo de 0.28. Levando-nos a concluir que a escolaridade da mãe é fator importantíssimo na utilização da variante padrão em textos escritos dos alunos no ensino fundamental.

Assim posto, a escolaridade da mãe reflete no comportamento linguístico do filho, produzindo uma forma de adequação à norma de prestígio. Tal realidade aponta para uma aproximação mais rápida entre as normas popular e culta já que há um número crescente de jovens entrando no nível superior.

5.2.3. Renda familiar

Partimos da hipótese de que alunos de classe sociais que possuam melhores meios de acesso aos bens de consumo tendem a aplicar de forma mais recorrente as regras de concordância verbal. Dividimos os participantes da pesquisa em três grandes grupos, de acordo a condição financeira das famílias: classe A (famílias que recebem acima de 5 salários mínimos), classe B (famílias que recebem de 2 a 5 salários mínimos) e classe C (famílias que recebem de 1 a 2 salários mínimos).

Nesse estudo, compreende-se que alunos oriundos de famílias que recebem acima de 5 salários mínimos tendem a utilizar a regra de concordância verbal, visto que o peso relativo desse fator foi de 0.89, favorecendo assim, a aplicação da variante padrão.

Na perspectiva dos fatores extralinguísticos, temos as seguintes características sociais corroboram para que o falante possa, na escrita, empregar a concordância verbal segundo a norma padrão: mulheres, com mais que cursaram o nível médio completo ou superior e aqueles possuem maior renda familiar, se comparada ao universo em análise, já que acreditamos que quanto maior for o universo pesquisado tal diferenciação se acentue.

Com base nessas evidências, passamos a elaboração da proposta de intervenção a qual será detalhada em seguida.

6. Proposta de intervenção

A nossa proposta de intervenção parte da necessidade de, a partir dos problemas detectados por nós ao analisarmos os dados da pesquisa, criar condições didático-pedagógicas para que nosso aluno utilize de forma mais assertiva os mecanismos de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6). O nosso objetivo é desenvolver nos discentes a capacidade de melhorar sua forma de se comunicar, fazendo uso consciente das regras de concordância verbal em terceira pessoa do plural ou P6, para atender aos seus propósitos discursivos.

Constantemente, somos desafiados a fazer das aulas de língua portuguesa algo mais dinâmico e motivador para os nossos alunos. A sociedade cobra da escola o papel de mantenedora do posto de uma fórmula de ascensão social. Nosso trabalho como educadores passa pela conscientização dos educandos de que há uma diversidade de formas de expressar-se linguisticamente, porém faz-se necessária a apreensão da variedade padrão para *auxiliar o aluno falante no conhecimento de sua própria língua materna, enriquecendo o seu conhecimento linguístico.*

Partindo dos dados analisados na pesquisa, vimos que a realização e posição do sujeito, bem como a forma do último constituinte do sujeito antes do verbo são fatores que incidem fortemente na realização da aplicação da regra de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6). Percebemos que, quanto mais intervenientes há entre o sujeito e o verbo ao qual está relacionado e em construções em que o último núcleo constituinte do sujeito não possui marca de plural, menos frequência há de aplicação da regra de concordância verbal.

Portanto, a fim de propor atividades que melhor trabalhem a concordância verbal, vimos a necessidade de focar nossa proposta de intervenção nesses dois fatores supracitados

Aplicamos a proposta de intervenção, iniciando com a mobilização dos conhecimentos prévios: trechos de músicas populares em vídeo, em seguida apresentamos aos alunos por meio de slides as regras de concordância verbal preconizadas pela gramática tradicional, visto que é a partir dessas que analisamos as ocorrências de variação, esclarecendo as dúvidas que por eventualmente surgiram acerca do conteúdo. Logo em seguida, aplicamos as atividades.

As maiores dificuldades apresentadas pelos discentes envolvidos nesta pesquisa pelo grupo de fatores significativos no *GoldVarb* residem:

- a) Na *realização e posição do sujeito* no fator sujeito anteposto com interveniente;
- b) Na *forma do último constituinte do sintagma nominal sujeito* as dificuldades exibidas foram em construções onde o último núcleo constituinte do sintagma nominal sem marca de plural.

As demais variáveis linguísticas, mesmo não sendo significativas para o *GoldVarb*, foram significativas para a elaboração desta proposta, em razão do nosso objetivo maior ser que o aluno se aproprie de todo o conhecimento possível para melhorar sua capacidade linguística e progrida no processo de aprendizagem.

Os resultados foram consideravelmente satisfatórios e mostraram que os participantes da pesquisa ampliaram seus conhecimentos de concordância verbal em terceira pessoa do plural.

7. Considerações finais

Ao longo desse trabalho, buscamos tratar da variação de concordância verbal especificamente na terceira pessoa do plural, visto que se trata de um dos fenômenos linguísticos mais estudados atualmente e por focar em textos de alunos no ensino fundamental. O olhar direcionado para a escola foi o princípio e a finalidade desta pesquisa.

Nos capítulos iniciais, apresentamos referências teóricas para embasar as análises dos fenômenos linguísticos e extralinguísticos que regem a variação na concordância verbal. Visitamos conceitos de gramática, norma, língua sob o prisma estruturalista, gerativista e sociolinguístico, e a teoria variacionista que formaram o alicerce para compreensão dos mecanismos que influem na aplicação ou na não aplicação de regra de concordância verbal.

Em seguida, trouxemos uma fundamentação teórica sobre concordância verbal, ancorada nos pressupostos da tradição gramatical e da tradição linguística, para fins de comparação. Verificamos que a concordância verbal estabelecida pelos moldes da gramática normativa é ensinada como uma regra geral, mas que compartimentada em regras especiais pode causar confusão na hora da aplicação em produções textuais. E, que "fatores linguísticos (natureza e posição do sujeito, forma do último constituinte do sintagma nominal sujeito) condicionam a maior ou menor aplicação da regra de concordância nos textos escritos de alunos no final

do ensino fundamental".

A concordância verbal na língua portuguesa, apresentada a rigor pela gramática normativa, traz, muitas vezes, a marca da redundância. A marca de plural deve aparecer, segundo suas regras, em mais de um constituinte da oração, o que muitas vezes causa muitas dúvidas no emprego adequado das regras de concordância verbal em textos escritos.

Nessa pesquisa, a visão variacionista acerca da concordância verbal se mostrou mais coerente, visto que confirmamos algumas variáveis linguísticas e extralinguísticas que influenciam fortemente na variação de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6). Acreditamos que estudos com esse enfoque dão sempre grande contribuição ao trabalho realizado em sala de aula, uma vez que pode fornecer suportes teóricos para compreensão do uso dessa variação e consequente norte para práticas pedagógicas mais coerentes e menos excludentes.

Na seção referente à metodologia, o corpus e suas características, o aporte metodológico e as atividades de produções textuais propostas nos ajudou conduzir o trabalho. Como nossa análise era baseada em textos de alunos com no mínimo nove anos de escolarização e que estudam, pelo menos, há quatro anos numa escola militar, possuidora de bom desempenho em avaliações externas, era esperado um índice baixo de variação na regra de concordância verbal em terceira pessoa do plural (P6).

Os resultados obtidos, apresentados na seção de análise de dados, corroboram a nossa hipótese inicial de que a concordância entre o verbo e o sujeito é mais produtiva quando este está imediatamente anteposto ao verbo, enquanto que estruturas onde há elementos intervenientes e aquelas onde o sujeito aparece depois do verbo desfavorecem a aplicação da regra.

Na análise dos dados, algumas variáveis revelaram-se muito significativas para melhor compreendermos a variação na concordância verbal. O programa GoldVarb 2001 julgou como relevantes as variáveis *realização e posição do sujeito e forma do último constituinte no sintagma nominal sujeito*.

Na penúltima seção, após a aplicação da proposta de intervenção, os alunos demonstraram uma boa aplicabilidade da concordância verbal nas situações de posposição do sujeito nos exemplos que foram utilizados. O intuito de diminuir os casos em que havia maior incidência de variação na concordância verbal foi alcançado.

Mesmo apresentando certa dificuldade com relação à realização e posição do sujeito, os alunos, após a explicação dos tópicos de concordância, etapa da proposta de intervenção, demonstraram compreensão dos conceitos e mecanismos estudados na atividade realizada.

Na perspectiva dos fatores extralinguísticos, as características sociais que corroboram para que o falante possa, na escrita, empregar a concordância verbal segundo a norma padrão são: alunos, com mães que cursaram o nível médio completo ou superior e que possuem maior renda familiar tiveram excelentes índices de aplicação da regra de concordância verbal. Mas, no convívio diário com os alunos, vimos que o fator renda, apesar de influenciar não é determinante para que o estudante não possa progredir em seus estudos.

Por acreditar que é na sala de aula que podemos mudar algumas posturas arraigadas e preconceituosas a respeito da língua portuguesa, que de fato é utilizada pelos brasileiros, sejam eles pertencentes a quaisquer classes sociais ou níveis de escolaridade, é que nos propomos a dedicar esta pesquisa como forma de contribuição ao exercício do professor, refletindo sobre a língua para além da estrutura e sobre sua própria prática pedagógica.

Nosso objetivo, de discutir a concordância verbal como regra variável na terceira pessoa do plural (P6), foi alcançado a contento, pois fomos além das análises do fenômeno e apontamos estratégias didático-pedagógicas que podem auxiliar na aprendizagem da variedade de prestígio. As atividades foram preparadas de forma a contemplar as variáveis estudadas no decorrer do trabalho de pesquisa, e que por serem simples podem ser aplicadas por quaisquer professores, basta que se direcione o olhar para o fenômeno e não apenas para o uso puro e simples das regras. Vale ressaltar, que a proposta apresentada é exemplo. E que outras propostas tão ou mais significativas podem e devem ser desenvolvidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. *A concordância verbal no português falado em Feira de Santana – BA: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro*. 2014. Tese (de doutorado). – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em:

<http://www.ppglinc.letras.ufba.br/sites/ppglinc.letras.ufba.br/files/TESE%20VERS%C3%83O%20FINAL%20Silvana%20Silva%20de%20Farias%20Araujo.pdf>.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BARBOSA, Elenita Alves. *Uma relação de intimidade ou um fosso profundo entre sujeito e verbo: estudo da concordância verbal de 3ª pessoa do plural no 9º ano*. 2015. Dissertação (de mestrado). – Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, UESB. Vitória da Conquista.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRITO, Danilo da Silva Santos. *A concordância verbal no português popular do Brasil: aspectos empíricos-teóricos da concordância verbal na terceira pessoa do plural ou P6 na comunidade de Vitória da Conquista – BA*. 2013. Dissertação (de mestrado). – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGLIN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista.

CÂMARA JR, Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do portu-*

guês contemporâneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. [2. ed., Nova Fronteira, 1985]

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati Negrão; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

HORA, Dermeval da. (Org.) *Teoria da variação: trajetória de uma proposta*. João Pessoa: UFPB, 2004.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

NARO, Anthony. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*, vol. 57, n. 1, p. 63-98, 1981.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NOGUEIRA, Maria Zélia Alves. *Variação da concordância verbal da terceira pessoa do plural na escrita de estudantes do ensino fundamental II*. 2015. Dissertação (de mestrado). – Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, UESB – Vitória da Conquista.

OLIVEIRA, Marian dos Santos. *Concordância verbal de terceira pessoa do plural em Vitória da Conquista: um caso de variação estável*. 2005, 177 f. Dissertação (de mestrado em letras). – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PERES, João Andrade; MÓIA, Telmo. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminhos, 1995.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

SANTOS, Danilo da Silva; SILVA, Jorge Augusto Alves. As variáveis sociais e o uso da concordância verbal: dados do português popular de Vitória da Conquista – BA. *Fólio: Revista de Letras*, vol. 6, n. 1, jan./jun. 2014.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação, linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Jorge Augusto Alves da. *A concordância verbal no português afro-brasileiro: um estudo sociolinguístico de três comunidades rurais do Estado da Bahia*. 2003. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia*. 2005. Tese (de Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

**CONSTRUÇÕES COM VERBO SUPORTE:
UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA**

Luana Carvalho Coelho (UESB)

luanacoelho90@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

No presente estudo, disposto a verificar o comportamento do verbo *dar* em situações de uso efetivo da língua, objetivamos, à luz da teoria funcionalista, analisar o seu processo de gramaticalização, de verbo pleno a verbo suporte. Para atender a esse propósito, fomos guiados, sobretudo, pelos estudos de Neves (1996), Scher (2004) e Maciel (2005).

Palavras-chave: Verbo *dar*. Teoria funcionalista. Gramaticalização

1. Considerações iniciais

Ao considerar que o processo de variação na linguagem está relacionado a fatores sociais, percebe-se que, naturalmente, a língua em uso tem-se afastado das normas prescritas na tradição gramatical. Inovações surgem constantemente e novos conceitos, significados, palavras vão se formando. Nesse processo de variação/mudança linguística, nota-se que os fenômenos da linguagem são muito mais complexos do que as regras estabelecidas e, assim, em uma perspectiva funcionalista, pode-se afirmar que velhas formas passam a ocupar novos sentidos diante de uma necessidade expressiva na interlocução. Os verbos, principais elementos para a construção do discurso, assim como as demais classes de palavras, também passam por esse processo de variação e de gramaticalização. Os verbos gerais, como o *dar*, *ir*, *estar*, *fazer*, *haver*, são frequentes na língua, por esse motivo, e, levando em consideração que a língua é mutável e é moldada por seus usuários, acreditamos que os diversos tipos de verbo se relacionam à manipulação criativa da língua acionada por diferentes motivações comunicativas. Diante disso, os verbos, a rigor, podem ser classificados como pleno, suporte, formador de expressões cristalizadas. O verbo pleno é caracterizado pelo seu conteúdo semântico básico, no seu sentido canônico. O verbo suporte, por sua vez, possui um signifi-

cado mais esvaziado, mas, geralmente, em construções com um sintagma nominal, possui um significado que pode ser entendido de acordo com o grau de gramaticalização. Já as expressões cristalizadas são construções fixas na língua que devem ser entendidas como um todo.

Para estudar as estruturas com verbo nesta pesquisa, foi escolhido um verbo frequentemente utilizado na língua portuguesa, o que, em termos funcionalistas, pode ser caracterizado como um verbo produtivo, o verbo *dar*. Observando o uso desse verbo na língua, em diversos contextos de fala, é possível verificar a sua descentralidade fazendo surgir novas categorias gramaticais com as quais esse verbo se relaciona configurando-se, assim, a sua polifuncionalidade. O fenômeno de gramaticalização do verbo *dar*, em questão, não deve ser enquadrado apenas na categoria de verbo suporte. Salomão (1999), a esse respeito, afirma que o verbo *dar* tem um sentido básico capaz de irradiar muitos outros.

A partir dessa perspectiva, objetivou-se refletir sobre os diversos sentidos veiculados ao verbo *dar* no português brasileiro à luz da teoria funcionalista a fim de investigar a natureza categorial desse verbo. Com relação ao processo de gramaticalização, a pesquisa procura averiguar as características que afastam esse item da categoria lexical e o aproxima do caráter gramatical. Dessa forma, para investigar os novos sentidos atribuídos ao verbo *dar*, localizamos as ocorrências que continham esse verbo e realizamos a categorização em: verbo pleno, verbo predicador não pleno, verbo suporte, expressão cristalizada e a estrutura *dar x-ada*. Além disso, com base nos estudos de Neves (1996), Scher (2004) e Maciel (2005), procuramos constatar a natureza polissêmica do verbo *dar* com base no *Corpus* do Português Popular e Português Culto de Vitória da Conquista.

2. Teoria funcionalista

A história da humanidade é marcada por diferentes tipos de interesses e abordagens acerca do fenômeno da linguagem para tentar compreender o funcionamento da língua. Como acreditamos na concepção de língua como um instrumento de comunicação, optamos por realizar a presente pesquisa, então, a investigação à luz da teoria funcionalista.

No século XX, o aparecimento do *Cours de Linguistique Générale*, de Ferdinand de Saussure, influenciou os estudos linguísticos a ter uma nova orientação com relação ao enfoque e ao objeto de estudo da

língua. A nova tendência, que se desenvolveu a partir da publicação do *Cours*, teve sua primeira expressão nos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, a partir de 1928. A corrente funcionalista surgiu dos trabalhos dos membros do Círculo, que viram, para além do conceito saussuriano, a função como um elemento essencial à linguagem.

As pesquisas sobre mudança linguística na perspectiva funcionalista ganharam força nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, quando os estudos se voltam à observação da língua por meio do contexto linguístico. Com o surgimento da linguística funcional, a teoria saussuriana dá lugar a uma concepção mais dinâmica da língua, “segundo a qual a linguagem funciona como um elemento criador de significação dos diferentes contextos de uso. Assim, passa-se a observar não apenas a palavra ou a frase, mas o texto, o qual reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas” (MARTELOTTA, 2008, p. 77). A partir do estudo da linguística funcional, a língua passa, então, a ser observada como reflexo do comportamento dos falantes em situação real de comunicação.

Os funcionalistas, dessa forma, consideram a função da forma linguística na comunicação, compreendendo que a língua esteja sujeita às pressões advindas do uso, mas sem perder de vista a estrutura que advém da comunicação, pois a regularidade da estrutura possibilita fazer generalizações. Além disso, para os funcionalistas, a gramática não é concebida por fatores cognitivos inatos, como defendem, a rigor, os gerativistas, mas por padrões do uso. Nas palavras de Martelotta, Votre & Cezario (1996),

a gramaticalização é uma manifestação do aspecto não estático da gramática, uma vez que ela demonstra que as línguas estão em constante mudança em consequência de uma incessante busca de novas expressões e que, portanto, nunca estão definitivamente estruturadas. (MARTELOTTA, VOTRE & CEZARIO, 1996, sem página)

Com a intenção de evidenciar a correlação entre língua e funcionamento, ressurgiu uma vertente nos estudos funcionalistas sobre mudança linguística: a gramaticalização. Segundo Neves (2006), a gramaticalização é

um processo que tem encontrado abrigo privilegiado no funcionalismo [...] porque reflete a relação entre o sistema gramatical e o funcionamento discursivo, ou seja, porque se aplica pela interação entre motivações internas ao sistema e as motivações externas a ele. (NEVES, 2006, p. 20)

Na verdade, conforme Neves (1997), os estudos acerca do proces-

so de gramaticalização tiveram início na China, no século X, mas foi no século XX, com Meillet, que ele foi definido pela primeira vez. O linguista conceituou gramaticalização como a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma.

Esse processo não ocorre repentinamente, mas de forma gradual, a cada etapa, de maneira lenta, novas funções vão surgindo para determinada forma, por isso, muitas vezes, os falantes não percebem as mudanças na língua. No entanto, há um fator imprescindível para que isso ocorra: a frequência. Considerando as ideias funcionalistas que postulam mudanças na gramática como resultado do uso social, a repetição do uso é um mecanismo que contribui para a gramaticalização. Para Tavares (2003), quanto mais geral o significado de uma palavra, maior o número de contextos em que pode acontecer, isso torna maior sua recorrência e, dessa forma, aumenta a possibilidade de migrar para a gramática em diferentes construções.

Como se vê, fica claro, então, que o essencial em um estudo funcionalista é verificar como acontece a comunicação/interação em uma língua e perceber, assim, que os itens linguísticos estão em constante reformulação por motivações internas e externas ao sistema linguístico.

3. Metodologia e corpus

As amostras analisadas nesta pesquisa foram extraídas do *Corpus* de Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e do *Corpus* de Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC)⁹³, organizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq. Foram selecionadas, aleatoriamente, oito entrevistas, com quatro informantes pertencente a cada *corpus* e, nestas, foram retiradas as ocorrências do verbo *dar* para descrição e análise.

A seguir, a estratificação dos informantes está demonstrada no quadro abaixo.

⁹³ O projeto Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Sociofuncionalista a partir da descrição e análise de *corpus* da comunidade de fala de Vitória da Conquistatem como fundamento os modelos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo norte-americano. O projeto possui dois *corpora*: o *corpus* do PPVC contém 24 informantes com escolaridade abaixo de 5 anos; e o *corpus* PCVC com 24 informantes com mais de 11 anos de escolaridade.

Português Popular		
Informante	Sexo	Idade
CDS	Feminino	31 anos
EJR	Masculino	83 anos
WSO	Masculino	43 anos
ESP	Feminino	52 anos

Português Culto		
Informante	Sexo	Idade
CBS	Feminino	21 anos
JV B	Feminino	54 anos
RF V	Masculino	19 anos
J LS	Masculino	21 anos

Quadro1: Informantes do Português Popular e Português Culto da comunidade de Vitória da Conquista – BA

Amparados na teoria exposta, selecionados os informantes cujas entrevistas serão analisadas, passemos à próxima seção.

4. O verbo *dar* em análise

São muitas as mudanças operadas pelo verbo *dar*, quando ele se junta a um nome ou a outro verbo, visto que, além de seu valor pleno de transferir, ceder alguma coisa, ocorrem variações do seu valor semântico básico. Alguns autores, como Neves (1996), Rassi e Vale (2013), Esteves (2008), identificam o verbo pleno pelo seu conteúdo semântico, isto é, como um verbo que deve apresentar um sujeito humano, um agente responsável pela transferência física de um objeto concreto para outro sujeito. Podemos esquematizar da seguinte forma:



Além do agente e do destinatário, a intencionalidade é um fator importante para o verbo ser considerado em seu modelo pleno. A forma plena mais prototípica do verbo *dar* foi encontrada apenas no *corpus* do Português Culto, um número muito inferior comparado as ocorrências com verbo suporte.

(1) Aí o pai *dá* um livro pra ele. JLS (*Corpus PCVC*)

- (2) Os pais num têm condição de *dá* aquele brinquedo pra ele. JVB (Corpus PCVC)

Nos dois casos, um objeto concreto é transferido, um livro e um brinquedo, das mãos dos pais/pai para o filho. Dessa forma, o verbo pleno apresenta comportamento lexical. Segundo Esteves (2008), o *dar*, nessa condição, é autônomo e está ligado a noção de transferência, é responsável por projetar argumentos e atribuir valor semântico.

Há, ainda, outra forma de verbo pleno, nesse caso, algo é transmitido, mas não um objeto concreto, como no exemplo anterior, e sim algo que possui um traço mais abstrato, como na ocorrência 3, quando *qualificação* e *recursos* serão os objetos transferidos e, nas ocorrências 4 e 5, quando o mesmo elementos abstratos, como trabalho e educação, são os complementos do verbo *dar*.

- (3) os docentes pra que vão passar aquela educação, *dá* a eles mais qualificação, *dá* a eles recursos. CBS (Corpus PCVC)
- (4) Pra num ficar *dano* trabalho pra minha mãe. WSO (Corpus PPVC)
- (5) Tem de saber *dá* educação. CDS (Corpus PPVC)

Outra categoria analisada nos *corpora* se distingue um pouco da categoria anterior, o verbo suporte. Segundo Neves (1999), os verbos suportes são semiesvaziados lexicalmente e formam com o Sintagma Nominal um significado global que pode ter correspondência com verbos plenos da língua. O esvaziamento que ocorre, de acordo com Neves (1999), provoca a perda das propriedades de transferência de algo concreto. Nos *corpora*, há expressões do tipo:

- (6) Sem dizer que um DVD você pode *dar pausa* nele, né? ESP (Corpus PPVC)
- (7) Graças a Deus, ele sempre me *dá conforto* EJR (Corpus PPVC)
- (8) Quando *dava* dez horas eu preocupava em voltar que minha mãe ficava preocupada RFV (Corpus PCVC)
- (9) Gosta muito de *dar na vida* dos oto. EJR (Corpus PPVC)

O emprego do verbo *dar*, em diferentes contextos, acarreta uma espécie de ressemantização, esse processo contribui para que tal item passe pela assimilação de algumas propriedades da categoria de verbo suporte. Nos exemplos 6 e 7, as estruturas *dar pausa* e *dá conforto* po-

dem ser substituídos por apenas um verbo, *pausar* e *confortar*. Isso ratifica a ideia de que o verbo suporte pode, em alguns casos, ser substituído por um verbo pleno de mesmo valor. O mesmo ocorre com o exemplo 8, mas o verbo *soar*, que é substituído pelo *dar*, é pouco utilizado na língua falada, por isso podemos afirmar que o verbo *dar* está se cristalizando nesse tipo de estrutura. Na última ocorrência, *gosta muito de dar na vida dos oto*, a ideia de transferência de um objeto é substituída por uma ação, o verbo perde o seu valor semântico básico de transferência. Nesse caso, a expressão composta pelo verbo *dar* funcionaria como “focar”.

Com relação as expressões cristalizadas na língua, encontramos, nos *corpora* analisados, expressões idiomáticas de conhecimento automático para o falante nas quais são transmitidas conhecimento comum. No primeiro exemplo 10, é mais comum ouvir a expressão “está osso” que pode significar uma situação difícil, em que a pessoa está tendo trabalho em resolver alguma coisa. Nesse caso, o informante diz “que dá o osso aqui”, porque precisa se esforçar muito para conseguir o que quer. No exemplo 11, o contexto permite que a expressão “dá um branco” seja parafraseada por “esqueci”. Há, também, expressões mais metafóricas que já se tornaram estáveis na língua, é o caso dos exemplos 12, 13 e 14, nos quais temos expressões bastante recorrentes, ou nos termos funcionalistas, expressões produtivas da língua, como “ dá tempo”, “ dá certo” e “ dá conta”. Observemos:

- (10) A dificuldade é muito pra mim e eu tenho que ficar é aqui, eu tenho que *dá o osso* aqui. EJR (*Corpus* PPVC)
- (11) Deixa aqui se eu lembro... agora *dá um branco*. ESP (*Corpus* PPVC)
- (12) Não, num vô não, num *dá tempo* não, *dá tempo* não. ESP (*Corpus* PPVC)
- (13) Morar na casa de sogra num *dá certo*. CDS (*Corpus* PPVC)
- (14) Eu tenho que *dá conta* do trabalho de 40 horas RFV (*Corpus* PCVC)

De acordo com Maciel (2005), as expressões idiomáticas mais ou menos metafóricas exercem funções diversificadas no texto, dependendo do nível de transparência de cada expressão, por isso o contexto é importante para analisá-las. Dessa maneira, conforme Maciel (2005), entendemos que a língua possui muitas estruturas que funcionam de inúmeras maneiras como se fossem palavras únicas. Encontramos, também, estru-

turas com uma sequência fixa, a construção *dá pra* apareceu de forma recorrente nos *corpora*:

- (15) Não *dá pra* comprar, roupa de marca é muito cara! ESP (*Corpus* PPVC)
- (16) *Dá pra* fazer um bom trabalho JVB (*Corpus* PCVC)
- (17) *Dá pra* sustentar... *dá pra* levar... a renda dele *dá pra* sustentar. CDS (*Corpus* PPVC)
- (18) Têm umas figuras nos estádios, um povo meio doido, *dá pra* rir bastante CBS (*Corpus* PCVC)

Aqui, percebemos uma extensão de sentido do verbo *dar*, visto que ele pode ser substituído por “é possível”. Poderia ser dito, então, não *é possível comprar* no exemplo 15; ou *é possível fazer um bom trabalho* no exemplo 16; ou *é possível sustentar e possível levar* no exemplo 17 ; ou ainda , no exemplo 18, *é possível rir bastante das figuras nos estádios*. Para Rassi e Vale (2013), o *dar*, nesse caso, se apresenta como verbo modal semelhante ao *can/may* do inglês, nesse sentido, o verbo indica capacidade ou competência, e toda estrutura deve ser classificada como construção gramatical. Tal interpretação condiz com a análise que realizamos em nossas ocorrências.

Scher (2005) também corrobora com estudos a respeito das construções com verbo suporte (ou leve, como prefere chamar). A autora observa que os responsáveis pelas associações temáticas de uma construção com verbo suporte são os elementos nominais que os compõem, formando os predicados complexos. A linguista, assim, desenvolve um trabalho sobre as construções com o verbo *dar* como resultado da associação desse verbo a uma nominalização em *-ada* (dar uma X-ada), que, em geral, pode ter a interpretação de *um pouco*. Scher (2005) chama atenção, nesse tipo de sentença, para o fato de que a interpretação aproximada da construção *X-ada* para um verbo pleno pode sugerir que a contribuição do *dar* é muito pequena ou até inexistente. Porém, não se deve generalizar a ideia de que o verbo suporte é vazio de significado, pois, a depender do grau de gramaticalização, o verbo pode possuir algum valor semântico. Portanto, é válido ressaltar que o *dar*, nesse tipo de construção, não possui o seu próprio significado de doação, mas, junto com a nominalização em *-ada*, passa a portar um novo valor semântico. A autora exemplifica essa construção com a oração *O Pedro deu uma incrementada na receita*, em que *x* representa increment- [V_{dar+} uma + X_(increment)ADA], essa sen-

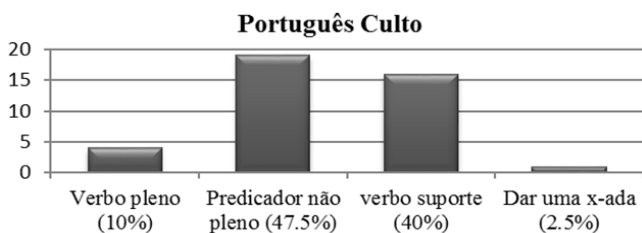
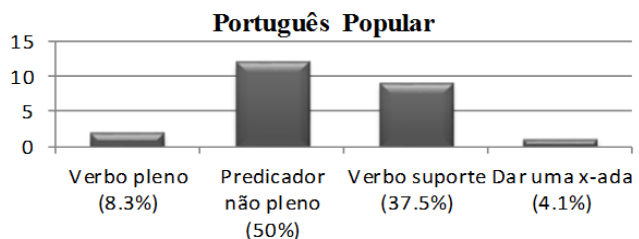
tença pode ser parafraseada por *O Pedro incrementou a receita* (SCHER, 2005, p. 82). Há, nos *corpora* analisados, algumas ocorrências, como:

(19) Vou descansar um pouco, vô também *dar* uma estudada pros processos de especialização. J LS (*Corpus PCVC*)

(20) *Dá* uma viajadinha pra lá pra São Paulo. CDS (*Corpus PPVC*)

A ocorrência 19, assim como propõe Scher (2005), possui o sentido de *um pouco*, pois o informante além de descansar, pretende estudar um pouco. No segundo caso, ocorre uma variação do modelo proposto pela autora, visto que a nominalização não é mais *ada*, mas, sim, *inha*, percebemos que para oferecer maior ênfase à viagem rápida, a informante utiliza, além da construção supramencionada, o diminutivo, o que resultaria em uma adaptação da representação em: [V_{dar} + uma + X (viajad)INHA].

Portanto, diante dessa breve análise, notamos que o verbo *dar* passa a ter sentidos distintos à medida que o processo de gramaticalização avança. O fato de uma forma ser empregada em um maior número de contexto gera o aumento de sua produtividade e, conseqüentemente, o seu esvaziamento semântico. Para concluir essa seção, é possível fazer uma análise quantitativa da categorização dos dados encontrados da seguinte forma:



Dentre as ocorrências analisadas, o verbo *dar* é mais utilizado como predicador não pleno (50.8%), o verbo é empregado em seu sentido pleno apenas em 4.9% das ocorrências. Já o verbo suporte corresponde a 40.9% dos casos. Embora tenhamos discutido as expressões cristalizadas, na presente análise, elas não foram discutidas. Observamos, então, que o verbo *dar* é utilizado em seu modelo prototípico, mas a sua natureza polissêmica está ganhando espaço na língua em uso.

5. Considerações finais

Notamos que o processo de gramaticalização é o responsável pela capacidade categorial do verbo *dar*. Além disso, percebemos a sua potencialidade polissêmica e o comportamento sintático e semântico desse verbo. Com relação a abstratização, podemos constatar que o verbo *dar*, com o seu sentido concreto de doação, transferir, ceder⁹⁴, pode obter o traço mais abstrato em construções como *dar informação*, já que o que será transferido não é um objeto concreto. O *dar* é usado, então, como suporte ao predicador, essa escolha reflete a busca por sentidos particulares, o que contribui para os novos sentidos atribuídos ao verbo.

Ao pertencer as categorias de verbo pleno, verbo predicador não pleno, verbo suporte, expressão cristalizada e a estrutura *dar x-ada*, ratificamos a ideia de que o verbo *dar* possui uma natureza polissêmica. Nessa perspectiva, é importante salientar que as variações presentes nesse verbo confirmam a ideia de que a língua é um instrumento de comunicação/interação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEVES, Giselle Aparecida Toledo. *Construções com DAR + sintagma nominal: a gramaticalização desse verbo e a alternância entre perífrases verbo-nominais e predicadores simples*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Moura de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACIEL, João Wandemberg G. *Construções lexicais complexas consti-*

⁹⁴Houaiss (2009) classifica o verbo *dar* com o sentido de doação.

tuídas com o verbo dar: processos metafóricos de construção de sentidos. 2005. Tese (Doutorado). – UFPB/BC, João Pessoa.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTELOTTA, Mario E.; VOTRE, Sebastião J.; CEZARIO, Maria Maura. O paradigma da gramaticalização. In: ____; ____; _____. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

NEVES, M. H. M. A delimitação das unidades lexicais: o caso das construções com verbo-suporte. In: BASÍLIO, M. *A delimitação das unidades lexicais*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999, p. 98-114.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Estudo das construções com verbo suporte em português. In: KOCH, Ingedore Villaça (Org.) *Gramática do português falado*, vol. VI: Desenvolvimentos. Campinas: Unicamp, 1996.

RASSI, Amanda P.; VALE, Oto A. Tipologia das construções verbais em português do Brasil: uma proposta de classificação do verbo dar. *Calígrama*, Belo Horizonte, vol. 18, n. 2, p. 105-130. 2013.

SALOMÃO, M. M. M. *Polysemy. Aspect and modality in Brazilian Portuguese. The case for a cognitive explanation of grammar*. 1990. Tese (de doutorado). – University of California at Berkeley.

SCHER, Ana Paula. *As construções com o verbo leve "dar" e as nominalizações em -ada no português do Brasil*. Campinas: [s.n.e.], 2005.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (de doutorado). – UFSC, Florianópolis.

**COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE E RACISMO:
ANALISANDO O *ETHOS* NOS DISCURSOS
DE UNIVERSITÁRIOS, VIA DIVULGAÇÃO MIDIÁTICA**

Gabriela do Rosario Silva (UNEF)

gabi.dorsilva@gmail.com

Náthani Siqueira Lima (UNEF)

nathanislima@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UNEF)

shirlenacs@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta como objeto central a abordagem do poder de persuasão dos veículos de informações digitais por meio da análise do discurso dos estudantes da Universidade de Brasília (UnB), envolvidos em um projeto contra o racismo desenvolvido em um *tumblr* intitulado como "Ah, branco, dá um tempo!", o qual incide em uma série com mais de 60 fotografias registradas em diversos pontos do *campus* da UnB mostrando estudantes segurando uma lousa branca escrita com frases racistas escolhidas dentre as mais ouvidas por eles. O intento foi debater o racismo e as cotas raciais no ensino superior. Esse projeto ganhou mil seguidores na web em apenas dez dias após o seu lançamento. O objetivo do projeto é demonstrar que o racismo no Brasil acontece de forma sutil, mesmo que racismo seja racismo em qualquer âmbito, este se expressa em diversas facetas e de acordo com cada realidade, contribuindo para forjar e ocultar práticas racistas e discriminatórias, que tem causado a exclusão de negros e afro-brasileiros no acesso a direitos e ao alcance de determinadas posições sociais. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho consiste em analisar em que medida os veículos de comunicação digitais têm promovido mudanças de comportamento por parte da sociedade e a mobilização pelas causas sociais, de forma a atingir os seus seguidores. Metodologicamente trata-se da análise do *ethos* discursivo empregado pelos estudantes e as postagens no veículo de comunicação. Mediante a investigação realizada, conclui-se que os veículos de informação digitais, por meio da internet têm influências na divulgação das informações e mobilização por causas. No entanto, é de fundamental a importância também da linguagem discursiva, cujos argumentos e os recursos argumentativos quando bem empregados possibilitam à propagação das causas e um maior índice de adesão por parte dos seus seguidores.

Palavras-chave: Cotas raciais. Racismo. Análise do discurso. Mídia. Divulgação.

1. Introdução

Presente na agenda política brasileira desde a década de 1990, as políticas ou programas de ação afirmativa passaram a ser aderidas com o intento de retificar as mazelas sociais, por meio da inclusão social e instalação de justiça distributiva, de reconhecimento e reparação de direitos

sociais historicamente negados, a grupos que constituem as denominadas minorias na população brasileira. A fim de alcançar tal intento, o governo brasileiro desenvolveu medidas de combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, castas, dentre outras, aumentando a participação de grupos vulneráveis no processo político, bem como no acesso à educação, saúde, bens, visando o alcance da cidadania plena.

Nessa vertente, nos últimos anos, políticas e programas de ações afirmativas com a finalidade de discutir as questões pertinentes ao ensino superior, têm recebido notoriedade e destaques, em especial, quando é referente ao acesso a este nível de escolaridade nas universidades públicas brasileiras, em que as políticas afirmativas, estabelecidas por leis ou resoluções dos conselhos universitários, em especial, os sistemas de reservas de vagas, a denominada *política de cotas* para grupos específicos: em geral os identificados como negros ou afrodescendentes, os egressos de escolas públicas, deficientes, filhos de militares mortos em combate, considerados como grupos pertencentes à população carente, teve como finalidade em seu surgimento democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as taxas de desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil.

Mesmo em decorrência de legislação que afirma a constitucionalidade de tais políticas, bem como da sua relevância e necessidade, tem sido gerado diversos discursos contrários a estas, em especial, quando se trata das cotas raciais para negros e afro-brasileiros.

Conforme citado por Silva (2014) “Quando a palavra 'negro' complementa nominalmente as ações afirmativas (AA) é um “Deus nos acuda”. Isso porque a sociedade brasileira se vê como composta por uma mestiçagem e um multiculturalismo que é usado como argumento a encobrir o preconceito, que surge, na maior parte das vezes, de maneira implícita.

Cabe enfatizar também, que as situações que refletem atos preconceituosos se iniciam a partir do momento que o indivíduo é inserido no âmbito acadêmico, a se iniciar ainda na educação básica, com as denominadas formas de preconceito oculto reproduzidas com piadas, brincadeiras que tendem a humilhar a criança ou adolescente negro e/ou descendentes de afro brasileiros. Conforme enfatizado por Pereira e André (2014), a escola como reflexo da sociedade, também é palco de inúmeras discriminações, que são permeadas por supostas brincadeiras e preconceitos disfarçados.

É importante salientar, que apesar de a discriminação racial ser constantemente mascarada no Brasil, há um claro esforço em prol de sua desconstituição, como a própria política de cotas abalizada na “raça” no ensino superior público brasileiro. Surgida primeiramente no estado do Rio de Janeiro, em 2001, por força de lei aprovada por aclamação na Assembleia Estadual, que possuía, segundo os proponentes, o objetivo de minimizar a desigualdade racial; e mais recentemente, em 2012, por meio de Lei Federal que estendeu as cotas para as universidades federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio.

Nos espaços acadêmicos, em especial nos universitários, os atos preconceituosos e discriminatórios se consolidam também por meio de piadas, no que se refere aos aspectos fenotípicos dos estudantes negros, como o formato do cabelo, a cor de pele, dentre outros. Algo que se contradiz em termos de desenvolvimento social das relações humanas, pois, ao mesmo tempo em que a sociedade avança em alguns quesitos, regride em outros. Essa regressão ocorre principalmente, quando o assunto são as relações humanas e a garantia de direitos a todos, o que implica no alcance da cidadania e o seu real significado, em que constantemente tem surgido e sido divulgados casos de racismo pela mídia, quer com pessoas no anonimato, quer com famosos.

Nessa vertente, um dos instrumentos que contribuem para a propagação de determinadas práticas ou atos preconceituosos e racistas, podemos destacar, a internet em seus diversos veículos de divulgação midiática, em que estes com a sua rapidez na propagação de informações têm sido um caminho, uma ponte para que tais práticas sejam realizadas e disseminadas. No entanto, esta também consiste como uma das ferramentas auxiliaadoras em mobilizações, no sentido mesmo, de estar havendo uma ação consciente por parte dos seus usuários e seguidores a buscar a adesão de um público maior e a mobilização da sociedade para combater tais atos.

Em vista de mobilizar e conscientizar a população brasileira para as questões raciais foi idealizado pela graduanda do curso de Ciências Sociais, na Universidade de Brasília (UnB), Lorena Monique dos Santos, a produção de um projeto que tem como intento o debate do preconceito racial e da importância da Lei das Cotas na universidade. O mesmo teve como base, o projeto "*I, Too, Am Harvard*" ("Eu também sou Harvard"), desenvolvido por alunos negros da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, descoberto por Lorena, quando esta elaborava um trabalho para a disciplina de antropologia visual e descobriu a existência do projeto em

Harvard, ao percebendo que se tratava de uma experiência empoderadora, pensou em reproduzi-la no *campus* da UnB, publicando um ensaio fotográfico com estudantes negros e negras da universidade segurando uma lousa escrita com as frases racistas ouvidas com maior frequência por eles. O projeto se refere a um *tumblr* nomeado de "Ah, branco, dá um tempo!" e ganhou mil seguidores na web em apenas dez dias após o seu lançamento.

Em vista do intento de tal projeto, foi proposto como objetivo central na presente investigação, analisar em que medida os veículos de comunicação digitais têm influenciado em mudanças de comportamento por parte da sociedade e a mobilização pelas causas sociais, de forma a atingir os seus seguidores? A metodologia adotada consistiu na análise do *ethos* discursivo empregado pelos estudantes e as postagens no veículo de comunicação.

2. *Percurso histórico das políticas de ações afirmativas e a sua implementação no Brasil*

Ações afirmativas podem ser compreendidas, como uma das modalidades de política compensatória, revestida de um caráter público que tem por alvo específico converter as ações resultantes de um passado sócio histórico discriminatório, em meios e formas de promover a variedade e a multiplicidade na sociedade visando atingir assim a igualdade.

Segundo Vilas-Bôas (2003) as ações afirmativas se referem a uma série de políticas, criadas com a finalidade específica para agir dentro de um determinado limite de tempo e atingindo somente determinadas áreas da sociedade. Ou seja, objetivando realizar a igualdade de oportunidades entre os cidadãos, ou ainda, por fim as desigualdades socioeconômicas existentes entre os cidadãos de um país. Para tal, estipula-se um prazo, podendo este ser preestabelecido, uma data ou ainda, até quando a finalidade de tal ação afirmativa vier a se concretizar.

O pioneirismo na adoção de tais políticas foi conferido à Índia, o país com maior experiência. Não obstante, o termo ganhou destaque nos Estados Unidos, em decorrência do princípio democrático da igualdade de oportunidades, já que foi comprovado a não possibilidade do estabelecimento de uma igualdade de maneira efetiva entre brancos e negros americanos a não ser partindo do pressuposto de se favorecer os negros com maneiras de se compensar a discriminação sofrida no passado e

também em virtude das marcas deixadas pela escravidão.

O histórico da implementação das mesmas implicou perspectivas e conflitos. Tais políticas são muito recentes na história da ideologia antirracista. Sendo aderidas também, em países como: Inglaterra, Canadá, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, dentre outros, visando ofertar aos grupos discriminados e excluídos, um tratamento diferenciado, com caráter compensatório nas desvantagens provenientes da situação de vítima do racismo e de outras formas de discriminação.

Conforme ressaltado por Gomes (2004), as políticas de ação afirmativa não se reduzem às cotas, as cotas podem ser consideradas como uma das modalidades dessa política, e quem sabe a mais radical, pois, por meio delas, foi notória a urgência de um posicionamento e o descobrimento da existência de privilégios em nossa sociedade, centralizando o debate acerca da garantia do direito a todos.

Apesar de avanços em prol da aceitação da política de cotas perante todos na sociedade americana, muitos discursos e de naturezas variadas contrários e favoráveis a sua implementação foram se sucedendo, tais como o meritocrático, o da estigmatização dos sujeitos favorecidos por tais políticas e sua percepção como inferiores, bem como da formação de uma *underclass* nos EUA.

Contrariamente a tais argumentos, podemos concordar com Brito (2004, p. 110) “Hoje temos um entendimento segundo o qual as políticas de cotas e as políticas de Ações Afirmativas não desqualificam o grupo negro”. A necessidade e validade ou não da aplicabilidade das políticas de ações afirmativas no Brasil, têm sido debatidas desde as últimas décadas do século XX. Quase sempre ocorrendo no âmbito das organizações do Movimento Negro nacional, assim como em alguns reservados espaços acadêmicos, sendo que em meados da última década, tais discussões foram estendidas para outros espaços, em especial nos meios de comunicação social como rádios, televisão, jornalismo impresso, dentre outros.

Gonçalves (2004) ressalta que, o Brasil foi remetente de inúmeros documentos em fóruns internacionais contra a discriminação e o racismo, em virtude disso já deveria estar cobrando muito mais das autoridades brasileiras a fim de que as ações constatadas nas referidas declarações de fato se concretizassem. Mesmo que muitas iniciativas tenham sido realizadas no Brasil não tenham tido a necessidade de uma legislação específica, em algum momento seria necessário que se começasse a regulamen-

tar os direitos, a fim de que os brasileiros não tivessem problemas com relação a estas.

Nesse sentido, tais políticas representam uma afirmação da população negra, como sujeito de direitos humanos, num País que acumulou seu capital inicial sobre os membros de tal população, no entanto não implementou, nem criou qualquer meio, nenhuma política de entrada do povo negro na sociedade.

Segundo Machado e Fernandes (2014), como políticas públicas, as ações afirmativas empreendidas pelo governo brasileiro passaram a ser aplicadas no combate dos efeitos, acumulados durante longo tempo e ainda presentes entre nós, de preconceitos, discriminações e desigualdades sociorraciais.

A intensificação do debate em diversos âmbitos teve início a partir do ano 2000, inclusive dentro do Governo Federal. Quando entre os dias 06 e 08 de julho de 2001, foi realizada a I Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro, e em 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, ocorreu, em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Esses eventos foram destacados por Amaral (2006) como “um marco na luta antirracista em escala internacional”.

A Conferência de Durban teve como reflexo interno no Brasil ainda em 2001, a criação, por decreto presidencial, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), cujo propósito foi o incentivo à criação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e de grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e por demais formas de intolerância. Os primeiros órgãos do Governo que institucionalizaram um programa de ação afirmativa foram o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), seguidos pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Ministério da Justiça, que instituíram que as empresas que prestassem serviços a estes setores, deveriam reservar 20% de suas vagas para negros; 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais.

Conforme ressalta Heringer (2003):

O Brasil teve uma participação ativa na Conferência de Durban e o resultado da mesma levou o governo brasileiro a assumir compromissos e iniciar importantes políticas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial. (HERINGER, 2003, p. 5)

Podemos destacar ainda, no âmbito do Governo Federal, o Ministério da Cultura, que instituiu em agosto de 2002, o Programa de Ações Afirmativas, ao adotar cotas de 20% para preenchimento de funções de direção e assessoramento superior, e o Ministério de Comunicação do governo, em fevereiro de 2003, determinando que todas as campanhas publicitárias da presidência e de órgãos hierárquicos inferiores (como ministérios, estatais e autarquias federais) deveriam respeitar a diversidade 'racial' brasileira.

Em vista de tal proposta, o Estado brasileiro, nos últimos quinze anos, assumiu compromissos e iniciativas de ação afirmativa objetivando a promoção e o incentivo de políticas de reparação, reconhecimento e valorização dos negros na sociedade brasileira, evidenciando agora, uma mudança histórica e significativa, que tem como reflexos uma produção intensa de debates sobre a adoção de políticas públicas com divisões étnico-racial na sociedade como um todo e, em particular, no âmbito acadêmico e educacional, em que tais ações também se estenderam a área da educação superior.

O estado do Rio de Janeiro foi pioneiro na experiência com a política de cotas. Esta foi implantada em âmbito estadual, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quando estas reservaram um percentual de vagas para estudantes oriundos da rede pública estadual de ensino e para a população negra e parda, a partir do processo seletivo 2002/2003 (HERINGER, 2004; AMARAL, 2006). Nas universidades citadas novos critérios de seleção e admissão em seus cursos de graduação foram implantados em consequência da sucessão de diversas leis estaduais, hoje em vigor, a Lei 5.346 de 2008. (AMARAL, 2013).

Já em âmbito federal, podemos destacar o pioneirismo da Universidade de Brasília (UnB) ao adotar a política de ações afirmativas em 2003 e a primeira a aprovar a reserva de vagas exclusivamente para negros após um caso de discriminação na pós-graduação ganhar notoriedade. O primeiro vestibular com reserva de 20% das vagas para estudantes negros foi realizado em junho de 2004.

A partir de então, diversas universidades públicas, estaduais e federais, adotaram política de cotas por critérios variados, que prossegue desde a mecanismos de cotas de vagas, sistema de pontuação a programas de reservas de vagas extras. Em que já podemos considerar uma ten-

dência à adesão de políticas de ação afirmativa pelas universidades brasileiras (MACHADO, 2005; HERINGER & FERREIRA, 2009), sobretudo, a partir da aprovação da lei que institui cota de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, em vista da aprovação da Lei nº 12.711/2012, também conhecida como *Lei das Cotas*.

3. *Internet e redes sociais: o tumblr enquanto veículo de informação e instrumento de persuasão social*

Diversas mobilizações sociais de caráter político, social, dentre outros, têm marcado historicamente o Brasil. Estas atestam o fato de que os brasileiros sempre se uniram em grupos para realizar *movimentações* em prol de suas causas. Guedes (2013) ressalta que tais ações se sucedem desde o período em que o país era governado pela Coroa Portuguesa, se propagando após a independência. No entanto, continuamente foram sufocadas pelas forças das tropas.

Através dos tempos, em decorrência do progresso tecnológico, os formatos de comunicação humana passaram por diversas modificações. A internet é responsável por uma parcela considerável dessas alterações, principalmente nas últimas décadas. Inclusive, a mesma tem modificado sua interface, se apresentando de maneira diferenciada desde que fora iniciada, bem mais participativa e o usuário comum não é somente um mero consumidor de informações, um agente passivo, mas também um agente que produz, gera e dissemina informações e conteúdos.

Desde que a Internet se tornou disponível e acessível, foram criadas inúmeras redes sociais. Reino (2012) destaca que o conceito de redes sociais, pode ser explicado de modo análogo a de uma rede de pescador, a qual é composta por diversos nós interligados, em que nessa comparação os nós são os indivíduos em seus relacionamentos.

Guedes (2013) destaca que a internet tende a separar os grupos por interesses que lhes são comuns, cuja interação entre os indivíduos se sucede em determinados ambientes específicos e se expandindo pela web.

Nesse sentido, percebe-se que as redes sociais crescem e ampliam território na medida em que impulsionam os movimentos populares nas ruas. Não estamos querendo afirmar que as redes substituem tais movimentos, mas sim que atuam de forma articulada, apoiando e aproximando

do causas coletivas, pelo fato de que estas, pelo seu alcance, tem ganhado destaque como força de mobilização em vista de servirem como instrumento de comunicação para manifestantes de causas diferenciadas.

Com o surgimento das redes sociais digitais, há mais ou menos dez anos, estas ações começaram a se tornar armas eficazes na mobilização das pessoas, cujos arranjos em grupos agem nas redes sem medo de censura ou repressão, podendo se fortalecer e lutar por seus ideais, assim como incentivar a participação das pessoas com os mesmos anseios e objetivos em comum. Os “movimentos sociais dentro das redes sociais necessitam de presença de líderes, que podem se formar fora dos ambientes online, mas precisam estar presentes no meio digital, para propagar a causa” (GUEDES, 2013, p. 29). Consistindo em uma estrutura capaz de proporcionar mais facilidades e agilidades nas transformações desejadas.

Nesse sentido, Guedes (2013), destaca que a componente Internet e Movimentos Sociais, quando se unem em prol de um objetivo comum, permitem que as causas pelas quais estejam trabalhando, ganham corpo e se transformem em um cenário ao alcance dos indivíduos, quando estes têm acesso à internet, cuja organização de tais redes, muitas vezes assume motivos e causas, a saber, culturais, étnicas ou sociais, que somente são alcançados com êxito quando os envolvidos se unem seriamente em torno dos objetivos traçados.

Antes que as redes sociais estivessem na moda, os blogs eram mais utilizados, havendo inclusive disputa entre os dois, até que em 2007, David Karp juntamente com Marco Arment, como líder de desenvolvimento decidiu inovar, criando o *Tumblr*, um sistema gratuito que mescla blogs e rede social onde os usuários postam links, textos, imagens, vídeos e áudio.

Esse novo sistema de “blogging” permite os usuários a postarem textos, fotos, perguntas aos seus seguidores, endereços de sites (Link), diálogos (Chat), músicas e sons ou vídeos. Também é possível seguir outros *tumblrs*, e saber o que eles postam tendo a opção de repostar o post, como se fosse um botão de Compartilhar no Facebook, ou um Retweet no Twitter. Tudo isso é visto na Dashboard, lugar que equivale a central do *Tumblr*, onde é visto o que os outros *tumblrs* estão postando, reblogando e respondendo as perguntas que são feitas via “Ask”.

De acordo com informações do site Techtudo (2015), o serviço ganhou um aplicativo grátis para dispositivos móveis com Android, iOS e Windows Phone, com a intenção de facilitar a vida dos usuários. Nor-

malmente, os posts no site são curtos, o que garante dinamismo ao programa e se destacando entre outras redes sociais, como Facebook, Twitter e Instagram, por trazer um diferencial: o suporte *off-line*, em que o usuário pode criar, postar, responder e reblogar postagens mesmo quando não estiver conectado.

Das diversas funções que assumem a internet podemos elencar a possibilidade da criação de laços sociais pelos internautas. Breiger (1974) *apud* Recuero (2009) ressalta que:

(...) há dois tipos de laços sociais, os denominados laços relacionais, decorrentes da interação social; e os laços associativos, decorrentes do pertencimento aos grupos. No primeiro caso, o laço é decorrente das trocas entre os indivíduos. No segundo, é decorrente de um vínculo material entre um indivíduo e, digamos, um país. Esses laços não são dependentes da interação diretamente. No entanto, discordamos que laços associativos não possuam interação. (RECUERO, 2009, p. 4)

Atrelada à ideia de laços sociais, Recuero (2009) também traz em destaque a noção de pertencimento, que “é compreendido como o sentimento que conecta os atores através dos laços sociais, que faz com que estes sintam-se parte do grupo”. (RECUERO, 2009, p. 4)

4. *Ethos discursivo*

O conceito de *ethos* foi originado a partir da obra *a Retórica* de Aristóteles, sendo reformulado por Dominique Maingueneau para a análise do discurso. Maingueneau (2008) destaca que é comum quando se recorre a noção de *ethos*, o percurso de uma longa passagem até o mundo da retórica antiga, ou a *Retórica* de Aristóteles, o primeiro autor em que foram encontrados um desenvolvimento do conceito, ou que pelo menos os achados de tal concepção chegaram até nós.

A partir da noção de *ethos* estabelecida por Aristóteles em a *Retórica*, Maingueneau a recupera trabalhando com esta, no entanto associando-a a natureza do argumento.

Segundo Maingueneau (2008):

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sociodiscursiva), um comporta-

mento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17)

Segundo Maingueneau (2011), um discurso ao ser elaborado, se subdivide em três cenas de enunciação, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso, aos domínios discursivos do gênero em análise. Esta mantém relação com o tempo e o espaço, surgindo das necessidades da sociedade, nos situando na interpretação do discurso bem como a finalidade da organização deste.

A cena genérica se refere ao lugar em que o discurso é realizado, ou seja, se refere às características peculiares do gênero do discurso, tais como a definição dos seus próprios papéis, ligada a uma instituição discursiva.

Já a cenografia é a cena da correspondência particular, o que implica em estratégias a fim de imaginar as correspondências e os indivíduos envolvidos, isto é, um contato apontando para presença de um corpo físico. Não se referindo a um cenário ou quadro construído de forma independente em um determinado espaço, pois à medida que a enunciação se desenvolve, o dispositivo de argumentos se organiza. Esta cena tem como âncora a memória coletiva, cuja finalidade é de legitimar um enunciado e ao mesmo tempo ser legitimado por ele. Nessa vertente, a escolha da cenografia não se dá sem propósitos, em vista de que o discurso irá se desenvolver a partir dela, no intuito de conquistar a adesão com a instituição da cena enunciativa que o legitimará.

Na análise aqui realizada, sobre o *tumblr* "Ah, branco, dá um tempo!", tem um espaço de enunciação segundo o qual as inúmeras situações de preconceitos são retratadas no Brasil, cuja cena englobante corresponde aos alunos que estão no *campus* universitário, com a lousa nas mãos; a cena genérica corresponde ao discurso, não verbal, mas escrito que é proferido por meio das imagens visualizadas no site e a terceira cena, a cenografia, corresponde às fotos com as lousas, que explanam os momentos vivenciados e presenciados por eles e outros e que trazem a ideologia do combate ao racismo.

5. Análise do projeto "Ah, branco, dá um tempo!"

Brandão (2009) define discurso como toda atividade comunicativa entre interlocutores, ou seja, como uma atividade produtora de sentidos que se sucedem a partir da interação entre os falantes, cujas crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade da qual este faz parte, serão veiculadas, irão aparecer, presentes nos discursos de quem produz.

A produção de um discurso acontece a partir de uma linguagem ajustada à situação em que o falante se encontra ao seu contexto, por isso é fundamental a ciência de quem é o público que se deseja atingir ao se pronunciar um determinado discurso, seja este falado ou escrito. Não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Uma das características do discurso de acordo com Brandão (2009) é que todo enunciado só tem sentido no contexto em que este é produzido, aplicado.

Orlandi (2009) destaca que:

O sujeito do discurso se faz (se significa) na/ pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. (ORLANDI, 2009, p. 95-96)

O discurso é uma forma de atuação, de agir perante o outro, uma ação praticada por meio da linguagem, ato de fala ou escrita, cujo objetivo consiste em mudar uma situação. No caso do *tumblr* "Ah Branco dá um tempo!" as fotos com os enunciados, que remetem e representam as frases racistas que estes têm ouvido, visa a modificação de comportamentos das pessoas envolvidas nesse ato e mostrar uma atitude de indignação por parte daqueles que mostram as lousas, a começar pelo próprio título do *tumblr*, que logo de início causa impacto. E por se encontrar na rede, a divulgação da informação se propaga mais rapidamente.

Charaudeau (2006) ressalta que analisar um discurso implica no embasamento no ato de comunicação, levando em consideração a troca entre as instâncias, a saber, produção e recepção, que na sua concepção, o ato comunicativo depende da relação e da intencionalidade que são instaurados nessas duas instâncias.

O preconceito racial e a vivência dos estudantes negros dentro da universidade como cotistas inspiraram a criação do projeto "Ah Branco,

dá um tempo!" na Universidade de Brasília (UnB). A iniciativa reúne fotos de estudantes negros e negras que seguram lousas com as frases racistas ouvidas e vivenciadas por eles em diferentes situações. O projeto foi idealizado pela aluna do curso de Ciências Sociais Lorena Monique de 21 anos, cuja ideia surgiu a partir de um trabalho para a disciplina de antropologia visual, quando ela descobriu a existência do projeto "I, Too, Am Harvard" ("Eu também sou Harvard"), desenvolvido por alunos negros da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. A mesma entendeu a experiência como simples, genial e empoderadora, por isso, pensou em adaptá-la no *campus* da UnB, e a escolha do *tumblr* como forma de divulgação aconteceu em virtude do grande alcance que a plataforma web pode ter, por se tratar de um veículo comum e a maioria das pessoas conseguirem acessá-lo.

Charaudeau (2006), em sua discussão sobre as noções de discurso no contexto da mídia, define o discurso de informação como ação de linguagem que possibilita o estabelecimento nas sociedades do vínculo social, pois sem o qual não haveria reconhecimento identitário. O projeto, além de trazer para debate o preconceito racial, tem como objetivo também a abordagem do assunto da Lei de Cotas nas universidades.

Durante o ensaio fotográfico com universitários que transitavam pelo *campus* da UnB, Lorena pediu que eles posassem para as fotos segurando lousas com frases preconceituosas que eles já ouviram. Dentre as inúmeras frases podemos destacar: "Para uma negra, você é até bonita". "Como você faz para lavar esse cabelo?". "Você sabe ler?". "Você tem sorte de ser negro, nem precisa estudar para passar no vestibular".

O site foi lançado na internet no dia 19 de março de 2015 e em dez dias após a sua criação, no dia 29 do mesmo mês, o mesmo tinha cerca de mil seguidores e em menos de um mês, já contava com mais de dois mil seguidores, alcançando no término do ano de 2015 o recorde de curtidas e compartilhamentos em todas as redes sociais possíveis, em que as fotos do *tumblr* foram vistas e compartilhadas por mais de um milhão de pessoas.

Como resultados da iniciativa dos estudantes na UnB na criação do projeto, vários convites têm sido enviados para montar uma exposição, em que estes têm recebido mensagens de apoio de pessoas de todo o país parabenizando a iniciativa, cuja ideologia consiste em mostrar que a discriminação, acontece de forma velada, e mesmo que sutil, quase im-

perceptível tem consequências devastadoras para quem passa e sofre com esta, inclusive muitos vivenciam tais atos todos os dias.

No dia 13 de maio de 2015, ocasião em que se comemora o dia da abolição da escravidão no Brasil, foi lançada a campanha nacional "Ah Branco dá Um Tempo", que teve como objetivo mostrar que mesmo após 127 anos da abolição da escravatura no Brasil, os negros ainda sofrem com a desigualdade e estigmas raciais oriundos desta. Por isso, Lorena convidou as universidades de todo o país a reproduzirem atos como os praticados em seu site, como forma de convocar as pessoas a refletirem sobre o verdadeiro sentido da data.

A ideia foi aderida, por vários estudantes de diversas instituições, tanto em âmbito estadual quanto em federal, com divulgação em vários sites de jornalismo e mídia digital. Inclusive ganhou destaque pela adesão a campanha, a cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), cujas manifestações mais notórias, tanto nas redes sociais e na mídia em geral, foram a de estudantes da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e da Universidade Federal Fluminense (UFF) que participaram aderindo a campanha nacional. A notícia foi destaque em diversos jornais da região e na mídia local tornando-se matéria de reportagem em maio do ano de 2015.

Em outubro de 2015, a notícia do *tumblr* "Ah, Branco, Dá Um Tempo!" criado pelos estudantes da UnB, saiu no site norte-americano The Huffingtonpost.com, o que representa para os idealizadores do projeto grande conquista e reconhecimento pela iniciativa e o almejo de novas conquistas na luta contra o racismo e demais formas de discriminação.

6. Conclusão

Considerando o objetivo do presente artigo, de analisar até que ponto a internet enquanto veículo de informação tem influenciado em mudanças de comportamento por parte da sociedade e a mobilização pelas causas sociais, cuja análise aqui é o combate ao racismo, e a abordagem do assunto da política de cotas no ensino superior, no sentido de atingir os seus seguidores, por meio da análise do *ethos* discursivo empregado pelos estudantes e as postagens no *tumblr* "Ah branco dá um tempo!", é possível considerar que é evidente a capacidade que os veículos de informação digitais, por meio da internet têm influenciado na divulgação das informações e mobilização por causas, no entanto a impor-

tância também da linguagem discursiva, cujos argumentos e os recursos argumentativos quando bem empregados possibilitam para a propagação das causas e um maior índice de mobilização e adesão por parte dos seguidores.

A mensagem, passada por meio do discurso, traz uma crítica ou alerta por parte dos emissores, porém, cabem aos receptores interpretar e chegar as suas próprias conclusões, de aderir à causa ou recusá-la.

Acreditamos assim, que os veículos de comunicação em rede, possibilitam a reflexão e o debate das questões sociais, influenciando de forma negativa como as práticas e discursos racistas que têm sido divulgados, no entanto, também têm influenciado positivamente, em virtude de tal influência não ser nula, em que as informações chegam, algumas pessoas são afetadas mudando o seu modo de agir e pensar, não obstante, para transformações maiores, é necessário que um maior número de pessoas entenda a mensagem e principalmente haja. No *tumblr* em questão, as mobilizações estão acontecendo e se continuarem nesse mesmo ritmo, acredita-se que conquistas maiores serão alcançadas rapidamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *Cotas raciais e sociais como ação afirmativa: uma abordagem sociojurídico a partir do caso UENF*. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito). – Universidade Federal Fluminense, UFF/Niterói.

_____. *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF*. 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). –UENF, Campos dos Goytacazes.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. Disponível em:

http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf.

Acesso em: ago.2015.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREITAS, Stella. *Em protestos ativistas elevam discussões sobre o racismo em Campos*. Disponível em:

<http://novosite.ururau.com.br/cidades/adf915e98173a0b706cc67d60fbd>

a745508c01b8 em protestos ativistas elevam discussões sobre o racismo em campos>. Acesso: ago.2015.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. Ações afirmativas no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUEDES, Taís Morais. *As redes sociais – facebook e twitter – e suas influências nos movimentos sociais*. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15245/1/2013_TaisMoraisGuedes.pdf>. Acesso em: out. 2015.

HERINGER, Rosana. *Promoção da igualdade racial no Brasil*. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/65/5>>. Acesso em: abr.2015.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004, p. 55-86.

_____; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. *Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 137-194.

MACHADO, Elielma Ayres. Ação afirmativa nas universidades estaduais fluminenses: o começo. *Revista Advir*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 19, p. 26-33, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.). *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-30.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: Princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEREIRA, Vanessa de Castro Bersot; ANDRÉ, Bianka Pires. Discriminação racial no ambiente escolar: experiências com alunos do ensino médio no município de Campos dos Goytacazes. *Revista Interscienceplace*, vol. IX, n. 30, artigo n. 4, jul./set.2014.

RECUERO, Raquel. *Considerações sobre a difusão de informações em redes sociais na internet*. Disponível em:

<https://www.academia.edu/483121/Considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_a_Difus%C3%A3o_de_Informa%C3%A7%C3%B5es_em_Redes_Sociais_na_Internet>. Acesso em: out.2015.

_____. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REINO, Lucas Santiago Arraes. *Redes Sociais e marketing digital, o caso do Firula's Café*. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/reino-lucas-redes-sociais-e-marketing-digital.pdf>>. Acesso em: out.2015.

RIBEIRO, Adrienne. *Estudante da Universidade de Brasília cria projeto que critica o racismo*. Disponível em:

<<http://radios.ebc.com.br/nacional-jovem/edicao/2015-04/aluna-da-universidade-de-brasilia-cria-projeto-que-critica-racismo>>. Acesso em: nov.2015.

SANTANA, Ana Elisa. *Estudantes da UnB criam tumblr para combater o preconceito racial*. Disponível em:

<<http://www.ebc.com.br/cidadania/2015/04/estudantes-da-unb-criam-tumblr-para-combater-o-preconceito-racial>>. Acesso em: nov.2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Disponível em:

<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf>. Acesso em: out.2015.

STREIT, Maíra. Projeto fotográfico denuncia racismo dentro da universidade; confira o ensaio. Disponível em:

<<http://www.revistaforum.com.br/2015/03/27/projeto-fotografico-denuncia-racismo-dentro-da-universidade-confira-o-ensaio>>. Acesso em: nov.2015.

TECHTUDO. *Tumblr*. Disponível em:

<<http://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/tumblr.html>>. Acesso em: out.2015.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. *Ações afirmativas e o princípio da igualdade*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

**DE TODOS UM POUCO:
ASPECTOS MULTICULTURAIIS
DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTE**

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo (IFF/UENF)
amanda.melo@iff.edu.br

Bianka Pires André (UENF/Univ. Barcelona)
biankapires@gmail.com

RESUMO

Traçando um breve panorama das relações entre o multiculturalismo e a arte/educação no Brasil, o presente artigo faz uma reflexão sobre o multiculturalismo no ensino de Arte através da abordagem contida no livro *O Leitor de Imagens – De Todos um Pouco*, de autoria de Anamelia Bueno Buoro, Beth Kok e Eliana Aloia Atihé. Partindo dos estudos sobre multiculturalismo e leitura de imagens, pretende-se ressaltar a importância das imagens como fontes de estudos multiculturais e a necessidade de lidar com essas questões dentro do âmbito escolar. São comentadas as obras de três artistas brasileiros, citados no livro trabalhado, dando ênfase aos aspectos culturais presentes nas obras com o objetivo de mostrar as possibilidades de abordagem do tema dentro do universo artístico.

Palavras-chave: Leitura de imagens. Multiculturalismo. Arte/educação.

1. Cultura, imagem e arte/educação: algumas considerações

1.1. Multiculturalismo no ensino de arte

No Brasil, o ensino da arte tem contemplado pouco as questões relativas à diversidade étnica e cultural, os diferentes modos de aprendizagem e outras características dos diversificados grupos culturais que compõem a sociedade e a cultura brasileira. Uma das primeiras arte-educadoras a mencionar a abordagem multicultural para o ensino das artes visuais foi Ana Mae Barbosa. No livro *A Imagem no Ensino da Arte*, publicado em 1991, eixo fundamental da proposta triangular, a autora menciona uma visão multicultural para o ensino das artes. Segundo Barbosa, a educação em arte:

(...) deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos. (...) a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente, se não for

bem concluída, pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar decodificação de outras culturas. (BARBOSA, 1994, p. 33)

A necessidade de se propor um enfoque multicultural na proposta triangular já havia sido enfatizada por Nascimento (1996). O autor propôs um diálogo metodológico entre a proposta triangular e a multiculturalidade no ensino da arte, amparado nos posicionamentos defendidos por Bugus Fatuyl, no artigo – *O ensino da arte nos países do terceiro mundo*. Para Fatuyl:

Não existe arte pela arte, ao contrário do que muitas culturas consideram. A arte tem uma funcionalidade e um propósito. Ela é dialética e comunicativa (...). A arte tem muitas linguagens. Como existem muitas culturas, há muitas formas de arte que devem se relacionar reciprocamente nos programas educativos nos países de terceiro mundo (...), a arte representa os símbolos de uma cultura, de um povo ou valores de um grupo e a forma de vida social das comunidades. (FATUYL, 1990, p. 159)

Ao comentar os estudos de Banks (EUA) e Walkling (ING), Richter (2005) comenta que, nos referidos estudos, pouca atenção é dada nesses países para a questão social de classes, considerada por ela como a maior forma de discriminação e injustiça social no Brasil. Ela destaca ainda que, somente após o fortalecimento do movimento feminista, alguma atenção foi dada a outros aspectos da multiculturalidade que vão além da questão racial, como as questões de gênero, preferência sexual, necessidades especiais, entre outros.

Um aspecto interessante destacado por Valente (1999) é o caráter ambíguo das relações interétnicas no nosso país, que se caracteriza por uma realidade movediça, cheia de meios-tons e contradições. A autora comenta ainda que as discussões multiculturais eclodem com uma força devastadora e o Brasil pretende ser um exemplo de convivência, de miscigenação, de mestiçagem, de assimilação e reelaboração de culturas, mas precisa enfrentar a vergonha da desigualdade e da discriminação existente no país.

Em sua atuação como diretora do MASC/USP e nas atividades desenvolvidas, como arte-educadora, Ana Mae Barbosa realizou diversas experiências multiculturais, destacando-se as realizadas no período entre 1987 e 1993, no MAC/USP, denominado *Estética das Massas*. O projeto consistia em trazer para o museu pelo menos uma exposição por ano sobre os códigos estéticos das minorias. Segundo Barbosa, o projeto foi realizado “[...] contra o desejo dos historiadores tradicionais de arte e curadores da Universidade, mas muito bem aceito pelos antropólogos e mui-

tos críticos de arte”. (BARBOSA, 1998, p. 81)

Valorizar os diferentes códigos, a variedade de expressão, o pluralismo de manifestações culturais, deve ser obrigação do arte-educador competente. A reflexão sobre qual é a função da arte-educação é imprescindível, e essa está diretamente relacionada à concepção que se tem de arte. A partir do momento em que se trabalha com o sujeito que lê e aprende, deve-se pensar maneiras de inseri-los no universo artístico. Isso porque este universo não é aquele julgado como arte maior, mas como um universo plural e original em suas expressões.

São muitas as diferenças existentes no nosso país: questões de gênero, cor, idade, classe social, religião. Enfim, um pluralismo extenso de culturas, que valem ser contextualizadas e estudadas como arte e não desconsideradas do currículo. Dessa forma, o conceito de arte pode ser diferente de um grupo para outro. Arte relaciona-se à identidade. O valor estético que um norte-americano dá a sua obra, certamente difere do valor estético dos indígenas, e, nem por isso, uma produção é superior a outra. Assim, não existe leitura de obra ou aprendizagem efetiva em artes, se não houver uma leitura sobre o lugar, o tempo e a história deste leitor ou aluno.

1.2. Leitura de imagens no ensino de arte

Vivemos em um mundo de imagens que estamos permanentemente produzindo, lendo, decodificando e interpretando. O contato com a imagem de arte sensibiliza e educa nosso olhar. Por isso, ler imagens é importante em qualquer idade da vida. A imagem oferece uma visão da realidade muito diferente daquela oferecida pela palavra. O texto referencial nos dá uma compreensão gradual sobre um tema, enquanto a imagem oferece uma visão integral e simultânea desse mesmo tema possibilitando várias maneiras de abordá-lo e de compreendê-lo.

De acordo com Martins, Picosque & Guerra (2009, p. 66) “ler é produzir sentido”. Ao apreciar obrar de arte o sujeito ressignifica, atualiza e interpreta de acordo com a sensibilidade no momento. As significações de produções artísticas mudam de pessoa para pessoa e até para a mesma pessoa, produzindo novos sentidos e significados. Martins afirma que: “Propor a leitura de uma obra de arte pode ser, então, mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto, acolhendo o pensar/sentir do fruidor e ampliando a sua possibilidade de produzir sentido”.

(MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009, p. 71)

Vários estudiosos do ensino de artes visuais refletiram sobre as práticas de leitura de imagens, criando algumas metodologias específicas para guiar a interpretação das obras de arte. Entre eles, podemos destacar a proposta de Edmund Feldman (in: BUORO, 2002), que abordava a leitura comparativa de obras, provocando a percepção de semelhanças, diferenças e oposições que levam a compreensões que vão além dos períodos da história da arte. Seu processo de leitura envolve quatro etapas: a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra de arte.

Outra metodologia de leitura de imagens foi desenvolvida por Robert Ott (in: BUORO, 2002), propondo uma análise crítica dividida em 5 etapas: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Esse método ficou conhecido como *Image Watching*, “olhando imagens”. É grande a influência do método desenvolvido por Ott em muitos materiais educativos que focalizam uma única imagem.

Araújo e Oliveira (2013) elaboraram uma tabela com as especificações de cada etapa de leitura de imagem desenvolvido por esses dois teóricos:

Estágios	Descrição
Descrever	Identificar o que se vê na obra visual, apenas o que está evidente.
Analisar	Identificar na obra elementos da composição visual, estabelecendo relações entre os elementos.
Interpretar	Dar sentido ao que observou na obra, procurando identificar quais os sentidos, ideias, sentimentos e expressões intencionadas pelo autor.
Julgar	Emitir juízo de valor sobre a obra, se ela é importante ou não, se tem qualidade estética.

Tabela 1 – Método de Leitura de Imagem de Edmund Feldman.

Fonte: ARAUJO & OLIVEIRA, p. 70-76, 2013.

Estágios	Descrição
Aquecer/Sensibilizar	Preparação do material visual/obra de arte que será apreciado.
Descrever	Descrever os aspectos formais da imagem.
Analisar	Analisar os conceitos formais da obra visual, como o artista organizou a sua composição visual.
Interpretar	O leitor interpreta a obra visual, apontando que sentimentos lhe são trazidos, ideias ou sensações.
Fundamentar	É ampliado ao leitor o conhecimento da obra visual por meio do contexto, da história da obra
Revelar	O fazer artístico (produção) sobre a obra observada

Tabela 2 – Método de Leitura de Imagem de Robert William Ott.

Fonte: ARAUJO & OLIVEIRA, p. 70-76, 2013.

Podemos destacar também o trabalho de Brent e Marjorie Wilson (1982), que estudaram o desenho infantil como signos construídos a partir do universo cultural da criança. Eles apontam cinco fatores que influenciam e devem ser observados na leitura de imagens: tema/assunto/símbolo, forma/composição/design, estilo/qualidade expressiva, meio/técnica, movimento/emoção/época.

Iavelberg (2003) analisa esses e outros métodos de leitura de imagens, ressaltando que essas propostas estão mais voltadas a composição e linguagem visual da obra, dando pouca ou nenhuma atenção aos aspectos contextuais e multiculturais das produções artísticas.

Contudo, a proposta triangular para o ensino da arte, amplia e complementa a prática de leitura de imagem. Criada por Ana Mae Barbosa no final da década de 1980, foi colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no período de 1987 a 1993. Segundo Barbosa (1994), um currículo que atendesse as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte deveria relacionar três aspectos: poetizar (criação/produção), fruir (leitura de imagens/apreciação) e conhecer (História da Arte/contextualização). Ana Mae Barbosa se tornou referência no Brasil através dessa proposta inovadora para o ensino de arte.

Há muitos outros modos de realizar a leitura de imagens, fundamentados na semiótica, na iconografia, entre outras. O mais importante, entretanto, é tornar esse processo significativo para o aprendiz. Portanto, mais do que o uso de metodologias a serem obedecidas ou de definir as características dos leitores, deve-se estar atento às questões culturais que permeiam as obras.

2. O leitor de imagens: de todos um pouco

O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da educação básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a autoexpressão e à criatividade. Entre suas ações, destacamos a criação de materiais didáticos voltados para o ensino de arte.

Tendo em vista a importância da leitura de imagens e a carência

de materiais disponíveis para o professor, o Instituto Arte na Escola criou a *Coleção Arte na Escola – O Leitor de Imagens*. Escritos por Buoro, Kok e Atihé, os livros trabalham em continuidade com o Kit Art Br, também desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola. A coleção reúne obras de importantes artistas brasileiros, a maior parte encontrada em museus de vários pontos do Brasil, sendo abordadas, em cada livro, três obras que dialogam entre si e conversam com imagens do mundo do leitor.

Os livros da coleção são organizados por temas como trabalho, religião, infância, formação étnica, identidades, meio-ambiente, entre outros. É importante destacar que em todas as obras tratadas na coleção é possível ressaltar aspectos multiculturais presentes nas pinturas, sendo a coleção completa um ótimo material para falar sobre multiculturalismo, não só no ensino de arte, mas em todas as áreas do conhecimento.

Vale destacar ainda a importância desse material para o ensino de arte, que é um material de estudo para o professor, auxiliando-o em suas práticas educativas de modo enriquecedor e cativante, uma vez que é notável a falta de materiais do gênero disponíveis para o educador.

O livro *O Leitor de Imagens: de Todos um Pouco*, utiliza uma metodologia única, que reúne um pouco dos métodos de Feldman, Ott, Brent e Marjorie Wilson misturando-os com a proposta triangular, intercalando-os nos três aspectos citados anteriormente. A partir de três obras: duas pinturas e uma fotografia, o livro aborda aspectos da formação étnica brasileira, transformados em imagens pelos artistas Lasar Segall, Alfredo Andersen e Mario Cravo Neto.

A primeira obra apresentada no livro é “Navio de Emigrantes” do artista Lasar Segall (Imagem 01). Na imagem, muitas figuras amontoam-se no espaço confinado de um convés do navio que se move em direção a um espaço infinito, em busca de um novo horizonte. Quando Lasar Segall deixou a Europa para morar no Brasil, seguiu a mesma rota de outros emigrantes europeus, entre eles, judeus como o próprio Segall. Do final do século XIX à primeira metade do século XX, o Brasil recebeu muitos navios repletos de gente que deixava o seu país em busca de novas oportunidades. (BUORO; KOK & ATIHÉ, 2007)

A travessia do oceano costumava ser longa e difícil, porque a maioria dos passageiros só podiam comprar passagens mais baratas em navios cargueiros ou nas classes mais baixas dos navios de passageiros. Na pintura de Segall, esses viajantes parecem amedrontados e saudosos,

mas a imagem leva a reflexão sobre a história pessoal de cada indivíduo e, é claro, também a história do Brasil, que imigrantes de todas as nacionalidades ajudaram e continuam ajudando a construir.

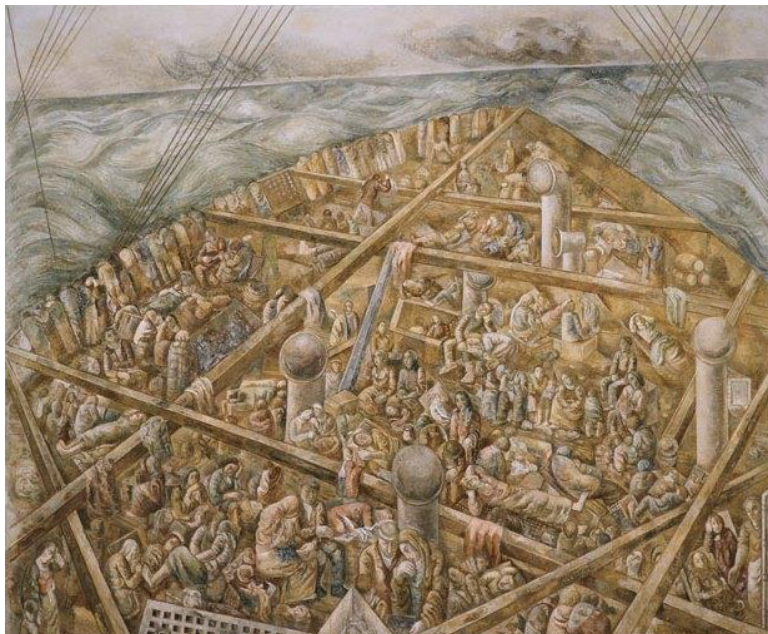


Imagem 01: Lasar Segall, *Navio de Emigrantes*, 1939-1941

Outra questão interessante apontada na obra de Segall são os tons terrosos utilizados pelo artista para pintar uma cena em auto mar. A relação da terra natal, das raízes que cada pessoa carrega fica explícita na imagem pintada. Além disso, o próprio pintor mistura terra à tinta para criar um efeito de textura, remetendo às próprias raízes do artista. A perspectiva na qual a obra foi pintada também é um fato importante, pois coloca o leitor da imagem dentro do navio, transformando-o em um emigrante.

Ao pensarmos sobre a época em que foi feita (1939-1945), podemos perceber que o artista se insere na representação de temáticas sociais, que eclodiram com a Segunda Guerra Mundial. Além dele, vários outros artistas como Pablo Picasso e Cândido Portinari também se dedicaram à essa temática.

O mais importante, contudo, ao ser destacado nesta obra e nas seguintes, é a relação que ela tem com a formação cultural brasileira, que é fruto dessas e de outras emigrações/imigrações.

A segunda pintura explorada no livro é *Duas Raças*, de Alfredo Andersen (Imagem 02). Nessas obras são retratadas duas mulheres sobre um fundo feito de pequenas figuras coloridas que lembram uma estampa oriental. Na obra de Andersen, as duas mulheres são retratadas lado a lado e, à primeira vista, não fica claro a questão presente no título da obra.

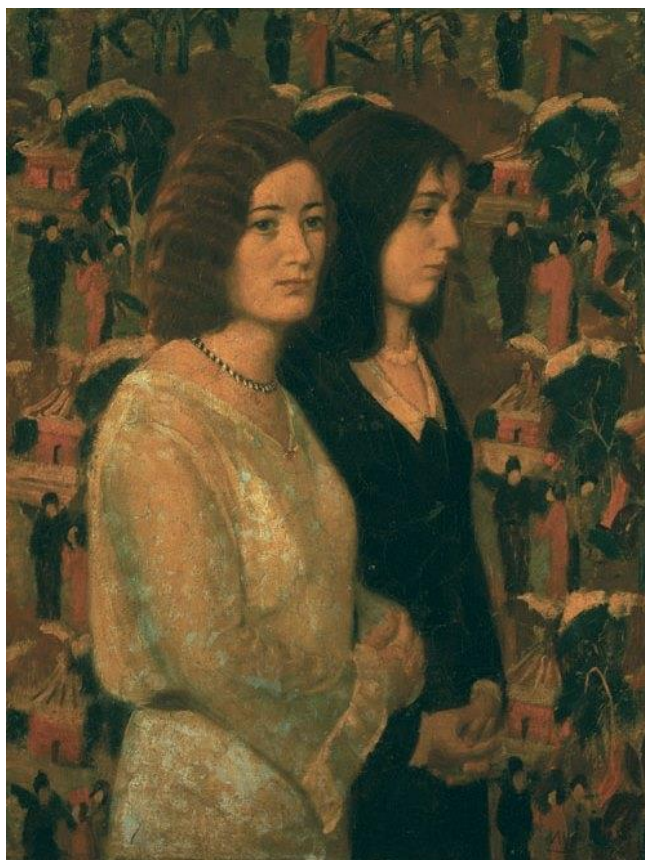


Imagem 02: Alfredo Andersen, *Duas Raças*, 1932

Entretanto, ao se realizar uma pesquisa sobre a pintura, essa questão se torna um pouco menos confusa. As duas mulheres retratadas são

Rosa (de roupa clara) e Guigui (de roupa escura). Ambas são filhas de imigrantes: os pais de Rosa eram eslavos e os pais de Guigui, noruegueses.

Porém a obra *Duas Raças* também propõe um jogo poético ao lançar uma dúvida: o título da obra pode se referir às duas figuras do primeiro plano e suas origens ou à relação dessas figuras com as imagens do terceiro plano, apontando uma relação entre Oriente e Ocidente.

Diferente de "Navio de Emigrantes", "Duas Raças" possui cores mais acentuadas, mostrando que é mais fácil perceber as diferenças entre duas pessoas quando se olha mais de perto. Em contrapartida, na imagem de Segall se tem a ideia de que as pessoas são muito parecidas, não só pelas cores utilizadas como pela distância entre elas e o observador.

A principal questão multicultural trabalhada nessa obra, assim como na obra a seguir, é a relação entre as semelhanças e diferenças entre as culturas. É importante que o aluno entenda que existe uma linha tênue entre o igual e o diferente e que não há como definir um e outro. Igual a quem? Diferente de quem? Tudo depende de quem realiza a leitura da imagem, por isso é importante que se entenda que esses conceitos são construídos dentro de cada cultura. Santos (1994) comenta que:

(...) tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações entre elas. (SANTOS, 1994, p. 20)

Na última imagem apresentada na coleção, temos a fotografia de Mario Cravo Neto, intitulada "Fábio" (Imagem 03), onde um bebê nu é a única figura posta no centro de uma cena, sobre um fundo feito de lona. Na fotografia de Mario Cravo Neto, o fundo é tão importante quanto a figura. Ele determina as interpretações e significados que podem ser atribuídos à obra. O fato do bebê estar "na lona" remete também a uma expressão popular que significa "estar sem dinheiro".

O artista também trabalha com o conceito de semelhança, mostrando que mesmo vivendo em meio a tanta diversidade cultural, ainda há fatores que nos igualam, ao abordar uma condição que todas as pessoas, independente de classe, cultura ou etnia viveu um dia: ser um bebê pequeno e indefeso, nu e dependente, inocente e vulnerável. Também deve ser levada em conta a linguagem utilizada, nesse caso a fotografia. Martins, Picosque e Guerra ressaltam que:

As possibilidades da fotografia, das mídias e de novas tecnologias, as descobertas na própria produção artística revolucionam constantemente a linguagem da arte, transcendem o caráter mimético, analógico, e exigem uma nova sensibilidade do olhar. (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009, p. 23)

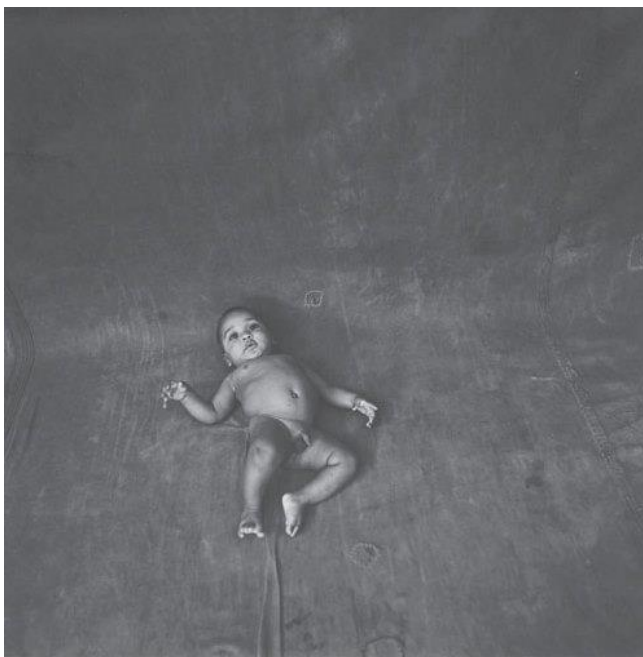


Imagem 03: Mario Cravo Neto, *Fábio*, 1983

Portanto, por ser uma fotografia, a imagem também levanta outras questões: se trata de uma cena real ou esse cenário foi criado pelo fotógrafo? A reação inicial é pensar em um bebê abandonado, mas será que é isso mesmo? Ele parece uma criança abandonada ou que sofreu maus-tratos? Se fosse uma criança de pele branca a reação inicial seria a mesma? Essa obra nos faz refletir sobre como o preconceito muitas vezes está implícito dentro de cada pessoa e como os olhos são fáceis de enganar. Por isso, cada obra de arte exige um leitor atento e perceptivo não só às questões que permeiam as obras, mas também às questões que estão presentes no seu dia a dia.

Um aspecto comum entre as três obras é o da afirmação do ser humano como portador de um valor comum: o da condição humana. Assim, os emigrantes judeus da pintura de Segall, as mulheres pintadas por

Andersen e o menino Fábio, ganham sentido nos seus rostos, gestos e expressões. Ao pintar e fotografar de modo singular, o artista mostra a diversidade dos valores, dos indivíduos, das culturas, dos sentimentos, das situações, etc. Desse modo, ele expressa, na arte, uma infinidade de experiências humanas.

O tema que reúne as três obras do livro *O Leitor de Imagens – de Todos um Pouco* é a formação étnica do povo brasileiro, levando a um a reflexão sobre as origens, semelhanças e diferenças entre as várias culturas existentes no país. Desse modo, dentro do um, os muitos continuam a existir: nas características físicas, no jeito de falar e andar, em crenças e cantigas, brincadeiras e jogos, comidas e bebidas, entre outros.

A coleção *O Leitor de Imagens* é uma iniciativa muito válida no campo do ensino de arte multicultural, pois proporciona um rico diálogo cultural das obras entre si e com o leitor. Utilizar a leitura de imagens como modo de adquirir conhecimento cultural e artístico é um dos caminhos para o desenvolvimento de uma educação multicultural justa e eficaz.

3. Conclusões

A ideia de que o Brasil é formado por brancos, índios e africanos não dá conta de explicar a multiculturalidade brasileira. Ela vai muito além disso. São muitas culturas e etnias que se misturam, gerando riquezas, mas também causando tensões.

O ensino de arte é um campo fértil para as discussões multiculturais, visto que o termo “cultura” é usado com frequência em todos os documentos que legitimam e oficializam essa disciplina. Contribuir para o desenvolvimento cultural do aluno é um dos objetivos do ensino de arte, porém não fica claro como isso deve ser feito.

Fica claro que o ensino de arte é bastante mal interpretado quando comparado com as disciplinas de cunho mais técnico. A esfera da arte ocupa um lugar distinto das disciplinas formais do currículo fundamental. Ela habita o espaço da construção do conhecimento estético, devendo coerentemente, analisar a produção estética existente e simultaneamente permitir uma produção local, individual e coletiva. Tal produção só pode existir amparada pelo estudo da produção que já existe e que representa a história e a cultura de diferentes manifestações artísticas.

Ao analisar alguns dos métodos de leitura de imagens, percebeu-se que nem sempre as questões multiculturais são trabalhadas de forma explícita. A partir da proposta triangular de Ana Mae Barbosa que se tem algo mais concreto e amplo para abordagens multiculturais da arte.

Em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* (1994) Ana Mae Barbosa ressalta a importância de se levar em consideração a herança artística e estética dos alunos com base em seu ambiente. Porém ela adverte que, se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura, impossibilitando a decodificação de outras culturas.

Portanto, podemos perceber a variedade de propostas e temas para trabalhar o multiculturalismo através do ensino de arte no Brasil. Ao utilizar imagens artísticas as discussões sobre esse tema podem ser enriquecidas, considerando não só as culturas do artista e as retratadas nas obras, mas também a do próprio leitor que se relaciona com essas imagens.

A leitura de imagens é uma prática muito valiosa nesse campo, pois possibilita o enriquecimento do olhar e o desenvolvimento do pensamento crítico, saberes necessários para o desenvolvimento cultural dos alunos. A iniciativa do Instituto Arte na Escola com o “Kit Art Br” e a coleção *O Leitor de Imagens* abre espaço para essas discussões, que se tornam cada vez mais necessárias no mundo globalizado.

A expressão artística pode ser estimulada a partir da análise da expressão do “outro”, seja ele configurado dentro de uma obra analisada e interpretada, assim como a produção de arte de uma tribo, dentro de um espaço informal ou até mesmo na produção artística realizada na sala de aula. Ler uma obra de arte e deter seus códigos de interpretação supõe não só um conhecimento intelectual, mas uma outra capacidade de ler e interpretar o mundo, através do contato com diferentes culturas, modos distintos de dar significado estético a sensações e emoções que a arte provoca.

Falar de arte é falar de cultura. As escolas poderão contribuir de forma mais enriquecedora para o desenvolvimento cultural do aluno quando o multiculturalismo e a leitura de imagens estiverem presentes não só nas aulas de arte, mas em todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. *Imagens da Educação*, vol. 3, n. 2, p. 70-76, 2013. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Araujo5/publication/270084926_Sobre_mtdos_de_leitura_de_imagem_no_ensino_da_arte_contempor-

[nea_About_image_reading_methods_in_the_art_education_contemporaria/links/54bd5fe80cf218da9391b024.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Araujo5/publication/270084926_Sobre_mtdos_de_leitura_de_imagem_no_ensino_da_arte_contempor-nea_About_image_reading_methods_in_the_art_education_contemporaria/links/54bd5fe80cf218da9391b024.pdf)>. Acesso em: 18-09-2014.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *A imagem no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/FAPESP/Cortez, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno; KOK, Beth; ATIHÉ, Eliana Aloia. *Coleção O Leitor de Imagens – de todos um pouco*. São Paulo: Instituto Arte na Escola/Cia. Ed. Nacional, 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>.

CHALMERS, Graham. Seis anos depois de *Celebrando o Pluralismo*:

transculturais visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São paulo: Cortez, 2005.

DaMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* 7. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FATUYL, Rufus Bugus. O ensino da arte nos países do terceiro mundo. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Filisminda de Rezende e. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Metodologia do ensino de arte*. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LA PASTINA, Camilla Carpanezzi. Reflexões sobre desenho escolar e cultura. In: RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina; MAKOWIECKY, Sandra. (Orgs.). *Dinâmicas epistemológicas em artes visuais: Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP*. Florianópolis: ANPAP/ UDESC/Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/074.pdf>>.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. Livro do aluno. São Paulo: FTD, 2009.

NASCIMENTO, Erivaldo Alves. Perspectivas multiculturais na proposta triangular. *Arte & Educação em Revista*, Porto Alegre, n. 3, p. 7-11, jul./dez. 1996.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. In: A Compreensão e o Prazer da Arte. *Anais...* São Paulo: SESC Vila Mariana, 4º encontro, 1998, p. 12-17.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das*

mídias à cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**(DES)CONSTRUÇÃO POÉTICA:
UM OLHAR SOBRE O PAPEL DE COAUTORIA DO LEITOR**

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)
elidatua@gmail.com

RESUMO

A poesia está tradicionalmente ligada ao conceito de belo e tem como propósito desautomatizar os objetos, tornando-os singulares a partir da mobilização da percepção estética do receptor. Na literatura, a busca da beleza e da perfeição se tornou lema do movimento parnasiano e se concentrou na supremacia da forma, no requinte das rimas e da métrica: o ideal poético fica calcado na arte pela arte. Contestando essa perspectiva literária, o movimento modernista brasileiro buscou uma produção artística fomentada na mistura, na paródia, no humor e na ironia, com uma linguagem maleável e irreverente. Não há mais a separação entre forma e conteúdo nem versos rimados e ritmados, do mesmo modo que as formas fixas de composição já não ocupam a preferência dos poetas, provocando o rompimento com os padrões que, no passado, determinavam o que era poesia. Tomando esse contraste diacrônico, do qual a poesia faz parte, este ensaio tem por objetivo discutir a atuação do leitor enquanto coautor do texto literário, tendo em vista a intensificação dessa função pelos procedimentos de fragmentação e de reconstrução da linguagem introduzidos pelos poetas modernistas, especialmente por Oswald de Andrade, e, posteriormente, sedimentados e extrapolados pelo movimento concretista, alcançando tendências contemporâneas por meio da internet e das redes sociais digitais, como o faz o poeta Pedro Lyra por meio do Facebook.

Palavras-chave: Poesia. (Des)construção. Leitor. Coautoria.

1. As palavras como matéria artística

Poesia é uma palavra de origem grega e significa atividade artística, a atividade de criar ou de fazer, diante da qual o indivíduo fica dominado pelo sentido do belo. Há poesia em lugares, pessoas, objetos e palavras, de modo a desautomatizar os objetos, atribuindo-lhes uma percepção singular que mobiliza a capacidade de identificação estética do olhar:

Na obra há uma organização astuciosa de um conjunto complexo de relações, um mundo único feito a partir do nosso próprio universo (“um quadro deve ser produzido como um mundo”, dizia Baudelaire), capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Ela nos ensina muito sobre nosso próprio universo, de um modo específico, que não passa pelo discurso pedagógico, mas por um contato contínuo, por uma frequentação que refina nosso espírito. (COLLI, 2013, p. 113)

O fazer poético é transgressor. Para além dos efeitos estéticos ligados ao prazer do texto, também há aqueles vinculados à fruição, como

teoriza Barthes.

O signo linguístico também se torna objeto estético à medida que se transmuta para o plano do signo literário. A linguagem perde sua função utilitária e o autor não só emprega o código linguístico em suas obras, mas também o transgride, recriando-o (eis a arte literária):

[...] o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade. (AZEVEDO, 2004, p. 40)

Um texto pode ser chamado de literário quando se torna singular, um recorte da própria realidade recriada pela sensibilidade do escritor de modo a transformar a palavra em matéria-prima da arte e propiciar uma leitura ligada ao real e ao fictício, pois “os textos literários não se esgotam na denotação de objetivos empiricamente dados, a representação por eles intencionada visa ao não dado”. (ISER, 1996, p. 101)

O texto literário, poético, exige um olhar estético e oferece uma criação fomentada nos silêncios que aguardam a voz do leitor para alcançarem alguma acústica. Como toda arte, o texto literário segue o curso estabelecido pela história: “Os objetos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela”. (COLLI, 2013, p. 120)

Preenchendo-se de vários afazeres graças à velocidade alcançada pela tecnologia, o sujeito contemporâneo encurta seu tempo livre e torna os eventos cada vez mais breves, não restando espaço temporal para leituras longas. Essas são características de um sujeito produtor e receptor que (des)constrói os textos tradicionais (especialmente os poemas) e os recreia de forma transgressora e inovadora. Nasce, assim, uma poética que não se concentra mais na tradição do belo e sim no novo. O verso é desconstruído e reconstruído para, enfim, retomar sua ação primeira e tácita de construção poética. É nesse espasmo que a poesia modernista e concretista se faz.

É inegável que a obra esteja intrinsecamente ligada ao universo autoral. Do mesmo modo, também é indiscutível que ela se faz concreta

na interação com o leitor, tomando dimensões significativas no ato da recepção. Com a poesia fragmentada de Oswald de Andrade, a coatuação do leitor teria se feito ainda mais explícita? Pode-se dizer que toda obra apresenta uma incompletude a ser preenchida somente com a leitura e que isso se sedimenta com o movimento concretista e alcança tendências contemporâneas por meio da internet e das redes sociais digitais, como o faz o poeta Pedro Lyra por meio do Facebook.

2. *Modernismo: prelúdio da (des)construção do verso*

Com o início do Modernismo no Brasil e a busca por uma independência cultural do país, a geração de 1922 se caracterizou por uma produção artística permeada pela mistura, ambiguidade, paródia, humor e ironia, com uma linguagem mais maleável e irreverente. Nessa nova literatura não havia mais a separação entre forma e conteúdo e os versos rimados e ritmados bem como as formas fixas de composição poética – como o soneto – já não ocupavam a preferência dos poetas. Rompem-se, assim, os padrões que, no passado, determinavam o que era poesia.

A liberdade assumida pela poesia modernista, ao contrário do que propôs o Parnasianismo, fica marcada pela busca da palavra expressiva capaz de dialogar com todo e qualquer público, de modo que toda palavra e todo tema poderiam ser poéticos. É nessa perspectiva que Oswald de Andrade, entre outros modernistas, delimitou seus procedimentos de escrita.

Oswald de Andrade inovou na forma e na linguagem ao compor os chamados *poemas-pílula*, assim denominados pela sua extensão: poemas curtos, frequentemente formados por uma única palavra. Assim, Oswald instigou discussões sobre os limites da matéria poética e desconstruiu o conceito tradicional de poesia. A exemplo dessa estética, tem-se o seguinte poema oswaldiano:

AMOR
humor

(ANDRADE, 1971)

Ironicamente, esse é um poema cuja sonoridade é alimentada por uma rima entre as duas palavras que o constitui. A contradição entre o sentimento *amor* e o elemento *humor* suscita diferentes hipóteses sobre o *não dito* do texto: o amor faz bem para o humor de uma pessoa? O amor gera humor, isto é, graça? O amor está relacionado a um humor irônico?

O amor não pode ser levado a sério?

Enfim, conforme os conhecimentos prévios do leitor, essa relação *amor-humor* poderá variar muito ou pouco. Soma-se a essa questão, os aspectos gráficos do poema: o uso de letras maiúsculas na palavra *amor* atribui-lhe maior destaque e valor, sobrepondo-a à palavra *humor*, totalmente escrita em letras minúsculas. Isso ainda agrega importância ao título, sugerindo-lhe um contraste com o corpo do poema. Nessa (des) construção poética, a essência da palavra e a fragmentariedade do poema se tornam matérias artísticas necessárias para a existência do texto.

Em "O capoeira", Oswald de Andrade explora uma linguagem cinematográfica, construída em flashes, em uma fragmentação bastante cubista:

O capoeira

- Qué apanhá sordado?
- O quê?
- Qué apanhá?
- Pernas e cabeças na calçada

(ANDRADE, 2003, p. 125)

Em "O capoeira", o leitor também precisa assumir um papel de coautoria para concluir o poema. Entre os versos-diálogo e o verso-narração, subtendem-se imagens que ficam sob a responsabilidade do leitor, não do autor; este sugere, aquele interpreta/decifra. Não há metáforas, mas vazios que o leitor deverá preencher hipertextualmente, por meio de processos que vão da desconstrução à (re)construção poética: o confronto travado entre o capoeirista e o *sordado* não está explícito, do mesmo modo que o seu desfecho – a derrota de uma das partes. O plural dado aos membros nocauteados, pernas e cabeças, também funciona como provocação ao leitor: provavelmente não seria apenas um soldado que foi ao chão. Esta é uma hipótese, enfim, confirma quando o leitor detém – e aciona – o conhecimento de que a capoeira era utilizada pelos escravos como forma de defesa contra os soldados que invadiam os quilombos e que era bastante comum a necessidade de mais de um soldado para dominar o quilombola capoeirista. Seriam os soldados aqueles levados ao chão.

O aspecto normativo da linguagem e o formalismo estrutural e rítmico atribuídos ao poema escapam-se nessa nova poética. Em "O capoeira", desdobram-se discussões relativas à própria língua em um momento histórico em que a gramática normativa era massivamente seguida

sem contestações e as inúmeras variações linguísticas não eram consideradas na escrita. Dessa forma, os experimentos no corpo da palavra ganham evidência em detrimento da estrutura tradicional do verso.

Posteriormente, somando a imagem propriamente dita à palavra, o verso *(des)construído* na poética modernista passa por novas alterações na poesia concretista, a qual reafirma o rompimento com o verso tradicional.

3. Concretismo: os versos palavras-imagens

A redução da poesia ao essencial também é característica do Concretismo. A palavra desconstruída enquanto representação dos sentimentos e da vida moderna marca o movimento criado por Décio Pignatari e pelos irmãos Augusto e Haroldo de Campos na década de 1950 (seus primeiros manifestos datam de novembro de 1956). Há uma ruptura total com a ideia de verso e a poesia incorpora a linguagem publicitária e utiliza ideias relativas ao ideograma.

A espacialidade da página também passa a compor o poema, trazendo a valorização da disposição das palavras no espaço em branco, dos jogos sonoros, dos neologismos e estrangeirismos, da separação dos prefixos, dos radicais e dos sufixos, entre outras características que contribuem para a visualidade poética, unindo palavra e imagem, literatura e artes visuais. Muitas são as características que compõem essa poesia, pois “o modernismo dos poetas concretos foi se modificando com as novas situações propostas por seus próprios processos de experimentação e pelas mudanças sociais e históricas”. (AGUILAR, 2005, p. 22)

O poema concreto "Tensão", de Augusto de Campos, utiliza a espacialidade da página como parte do próprio poema, um recurso visualmente perceptível. Isso, entretanto, não se repete com os elos sonoros e semânticos que dão origem ao texto que se encontra além dos aspectos visuais – elementos que irão requerer do leitor várias ligações até atingir um nível de interpretação. *Tensão* é, então, um poema de grande densidade sonora e estrutural.

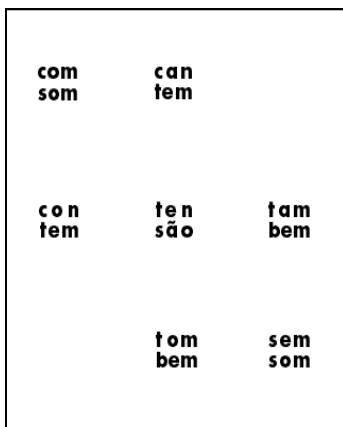


Fig. 1: *Tensão* (1956), de Augusto de Campos

Fonte: <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/02_01.htm>

Pode-se dizer que nesse poema a leitura fica em estado de *tensão* tal qual o seu título, não havendo uma linearidade. O que há é uma possibilidade de leitura geométrica e a exploração das intersecções sonoras por meio de procedimentos hipertextuais. Diante da ausência da estrutura convencional, resta ao leitor um estranhamento que se torna desafiador à medida que ele se envolve com o poema concreto *Tensão*, aumentando o grau de sua participação na construção dos sentidos encapsulados no texto:

“Ten-são” é o tema que se expande. “Ten” em forma de cruz para cima (“tem”), para um lado (“tem”), para outro (“tam”) e para baixo (“tom”). “São” o faz em diagonal: “som” e “sem som”. Os elementos que sobram formam um triângulo: “con”, “com” e “can”; e uma diagonal: “bem”, “bem”. Todos estão a uma mesma distância do centro que é um nó em tensão. Segundo os princípios das palavras, há quatro grupos (“t”, “s”, “k” e “b”), mas há somente um se considerarmos as letras finais (todas estão entrelaçadas pela nasalização). Assim como Augusto de Campos extrai a maior quantidade de possibilidades do visual das palavras, também aproveita sua sonoridade, indo do “com som” ao “sem som” e extraindo o valor onomatopaico das sílabas. Ao fazer um percurso clássico do olhar – da direita à esquerda –, vê-se que o poema é uma tensão entre o som e o silêncio: do “com som” ao “sem som”. (AGUILAR, 2005, p. 197)

Explorando as composições de modo semelhante aos ideogramas japoneses – *logogramas* como preferia – Pedro Xisto, produz, entre outros, o poema concreto *Zen* e desafia os leitores automatizados, já que visualmente o que se tem é uma figura geométrica, marcada por divisões

que a desdobra em tantas outras: um retângulo formado por outros retângulos, por quadrados e triângulos.



Fig. 2: ZEN (1966), de Pedro Xisto

Fonte: <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/pedro_xisto.html>

Essa superficialidade textual, contudo, opõe-se aos processos complexos que sua leitura desencadeia, como é possível inferir pelo depoimento do pesquisador argentino Gonzalo Aguilar:

A princípio (quando só via as linhas e os quadrados), perguntei-me o mesmo que ante outros poemas concretos: qual é a graça disso? O fato de que estivesse em uma antologia de poemas me fez supor que ali eu deveria ler algo, como diz um *koan zen*: “quando não se pode fazer nada, o que se pode fazer?”. Então, tentei encontrar um sentido simbólico oculto (“ignorando o quanto está próximo, o procuramos longe”), embora tenha me convencido em seguida de que a solução não podia ser tão complicada (ou o trabalho com estruturas relativamente simples não é um postulado da poesia concreta?). “Pare de correr; observe, aí não falta nada” é um dos apotegmas da sabedoria zen. Devo reconhecer, ainda correndo o risco de parecer demasiado inepto, que me custou bastante encontrar a palavra “zen” neste “texto” de Xisto (mas o zen não diz que “aquele que é bom ao disparar não acerta no centro do alvo?”) e que a encontrei quase distraidamente: “deves procurar sem procurar”. O esforço em compreender (mal dirigido) só reforçou minha percepção habitual. No fim do caminho, captei a graça do poema, realizando o trajeto da sabedoria zen que vai de “A árvore é verde; as flores são vermelhas” e “A flor não é vermelha nem a árvore é verde”. (AGUILAR, 2005, p. 199)

Fazendo jus ao nome que carrega, a poesia concreta torna-se mais palpável e ao alcance do leitor, rompendo com a forma e o suporte convencionalmente atribuídos ao texto e encontrando no computador novas matérias-primas para suas experimentações. As dinâmicas informáticas tornam o texto verbal, sonoro, visual e cinético. Da espacialidade física à virtual, a poesia concreta agrega à palavra e à imagem o som e o movimento respectivamente sugeridos pelos jogos rítmicos e pelo aproveitamento espacial da página. Explora-se, assim, uma linguagem verbo-visual-sonora-cinética, em instâncias mais afins às tecnologias. Dessa

forma, o poema ganha animação em Flash Player, como em *poema-bomba* (1983-1997), de Augusto de Campos, em que as palavras se movem em efeito de explosão e a palavra *bomba* é constantemente repetida em uma voz ecoante. Cabe ressaltar que tal poema recebeu três versões: impressa, holográfica e videográfica.



Fig. 3: Vídeo-poema *poema-bomba*, de Augusto de Campos

Fonte: <<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/bomba.htm>>

Com a poesia concreta, o livro já não supre a função de suporte único e o texto poético se torna ainda mais livre e dinâmico. Sob essa proposta, também se encontram os poemas-postais de Pedro Lyra, poesias que têm o objetivo de circular, de chegar ao leitor.

4. Poemas postais: a poesia fora do livro, em outros versos

Experiência de vanguarda inspirada na Arte Postal e lançada no Rio de Janeiro pelo poeta Pedro Lyra, em 1970, o poema-postal hoje circula pelo mundo inteiro. Isso se dá a um dos fundamentos do poema-

postal, que é o de colocar o poema em um meio mais propício à sua divulgação e leitura: “uma forma de fundir as artes, de mostrar que o processo de consumo da poesia pode ser mais dinâmico, de tirar o poema do livro”. (LYRA, 1986)

Sob um tom de denúncia e contestação, a beleza, a criatividade e as ideias construídas por Pedro Lyra se difundem pelos correios e pela internet. A exemplo disso, tem-se o poema *NeoBarbárie 2*, recentemente publicado no Facebook:



Pedro Lyra

4 de setembro · 🌐

NEOBARBÁRIE-2 / UM NOVO POEMA-POSTAL

Ano passado, com o título de "NEOBARBÁRIE", publiquei aqui um poema-postal explorando cenas recentes de terror, motivado pelo ataque ao jornal francês.

Hoje, vi na Net um quadro igual, exibindo crianças mortas pelo terrorismo ou pela guerra, motivado pela foto do menino sírio.

Fiz uma adaptação para poema-postal. Não identifiquei o autor - então, créditos a ele.

Tinha apenas uma legenda em inglês: "In the name of Democracy". Como quase tudo é obra de fanáticos, acrescentei outra: "In the name of Gods".



Fig. 4: Poema *NeoBarbárie 2*, de Pedro Lyra.

Fonte: <<https://www.facebook.com/pedrowlyra?ref=ts&fref=ts>>

Ainda que o texto poético seja uma obra de arte, não raro ele se mantenha fora do alcance de muitas pessoas: por um lado, devido à falta de acesso ao seu suporte tradicional, o livro; por outro, em função de sua complexidade, já que depende da leitura para ser apreendido. Isso se deve a fatores vários, como aspectos culturais, o grau e a qualidade da escolaridade de um indivíduo, a concorrência com formas de entretenimento em que o receptor tem uma função passiva ou instantânea, como música, filmes, redes sociais digitais, jogos eletrônicos. Nesse contexto, a poesia assume a condição de *arte exigente*, como destaca o poeta Pedro Lyra, em matéria divulgada pelo *Diário do Nordeste*:

As demais [artes] oferecem um prazer imediato, enquanto que a poesia exige uma atitude intelectual que, infelizmente, a maioria da população mundial não tem interesse ou condição de exercê-la. O poema é difícil. Nunca ninguém se refere a nenhum obstáculo de entendimento na música popular. (LYRA, 2009)

Essa dificuldade mencionada por Lyra está relacionada ao grau de participação que o leitor tem diante de um poema, visto que não basta a sua decodificação, mas uma leitura fomentada nas inferências, passando pela compreensão e atingindo a interpretação. Ainda que, por sugerirem uma apreensão rápida e direta, os poemas-postais estejam em consonância com a brevidade e a velocidade contemporâneas, é possível ressaltar a importância do leitor para que sua poesia seja concluída, concretizada, fazendo com que seja “achada a graça” do texto – como na experiência relata por Aguilar (2009), ao se referir ao trajeto que fez para efetivar a leitura do poema concreto *ZEN*, de Pedro Xisto.

A atemporalidade e a aderência às tecnologias digitais também são características marcantes do poema-postal, como é verificável no poema-título *POLÍTICO*, criado por Pedro Lyra nos anos 80 para o meio impresso e, 29 anos depois, postado em veículo eletrônico, o Facebook, sendo ainda novamente publicado pela mesma rede social em 2015. Nele há um tema que não se restringe a um espaço temporal nem físico. Qual é esse texto e quem o produziu? Apenas uma parte dele está explícita no papel – foi registrada –, a outra habita o imaginário do leitor, o qual atuará como coautor.



Fig. 6: Poema-postal POLÍTICO (1980), publicado no Facebook em 2009 e evocado em 2015, como salienta seu autor, o qual ainda tece comentários sobre a crítica genética que esse texto suscita por conta das emendas que já foram feitas. Fonte: <<https://www.facebook.com/pedrowlyra?ref=ts&fref=ts>>

5. *À guisa de conclusão: o que (re)construir na coautoria?*

De uma estética orientada para o universo do autor e da obra à outra direcionada para ao receptor, a partir dos anos 60 do século XX, os estudos literários passam a se interessar também pelo leitor e pela leitura. Surge, assim, a estética da recepção formulada por Hans Robert Jauss e desdobrada em tantas outras abordagens, como as de Wolfgang Iser e de Pierre Lévy. A atuação do autor continua sendo imprescindível para a

existência da obra, mas sua completude não se limita à ação daquele: no texto, significados são potencialmente virtualizados pelo autor e será o seu receptor, o leitor, quem os concretizará.

Segundo Jauss (1994, p. 7-8), a qualidade e a categoria de uma obra resultam dos critérios de recepção, do seu efeito e de sua fama junto à posteridade. Um traço artístico, enfim, que pode ser observado em todos os poemas analisados no decorrer desta pesquisa, uma vez que mesmo estes não tendo sido produzidos recentemente se mantêm em circulação e atraem estudos e apreciações. A transposição dos poemas concretos e postais para os meios eletrônicos de comunicação em rede também contribui para a manutenção de seu efeito junto à posteridade.

O mesmo pode ser dito em relação à (des)construção pela qual o verso passa com as experimentações poéticas introduzidas pelos modernistas: o verso que funciona como sugestão e não como *palavra final* torna ainda mais insuficiente a recepção decodificada do texto, como ficou esclarecido nas apreciações feitas para alguns poemas de Oswald de Andrade. Assim, o leitor participa do texto como coautor à medida que sua recepção concretiza os efeitos nele encapsulados, enquanto duplo horizonte:

[...] efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. (JAUSS, 1979, p. 50)

Perante a atuação do leitor surge a renovação do significado, o qual se torna atual – não mais virtual –, resultando em sentido:

Sem a introdução do leitor, uma teoria do texto literário já não é mais possível. Isso significa que o leitor se converte na 'referência de sistema' dos textos, cujo pleno sentido só se alcança pelos processos de atualização sobre eles realizados. (ISER, 1996, p. 72-73)

Teorizando os procedimentos de atualização do texto, Pierre Lévy reforça que o texto passa da virtualização para a atualização mediante a leitura interpretativa, denotando que as incógnitas propostas pelo texto são respondidas criativamente enquanto se lê e, dessa forma, o texto passa a ter sentido:

Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. [...] A atualização é criação, in-

venção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. (LÉVY, 1996, p. 16)

A atualização diz respeito à interação efetiva do leitor – enquanto coautor – ao reconhecer e desvendar as estruturas textuais, percebendo as suas indeterminações e agindo sobre seus lugares vazios e negações – como já postulava Wolfgang Iser.

Dessa forma, à medida que o poema passa por transformações que rompem com sua forma convencional, são promovidas desconstruções poéticas que desautomatizam o olhar do leitor e causam-lhe estranhamento, como foi explanado na análise dos poemas de Oswald de Andrade, Augusto de Campos, Pedro Xisto e Pedro Lyra. Essa mudança tende a realçar a função de coautoria do leitor tanto pela fragmentariedade textual quanto pela novidade promovida pelo novo fazer poético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Oswald de. Amor. In: CAMPOS, Haroldo de. (Org.). *Poesias reunidas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. O capoeira. In: _____. *Pau Brasil*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003, p. 125.

AGUILAR, Gonzalo. *Poesia concreta brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

CAMPOS, Augusto de. *Tensão*. 1956. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/02_01.htm>. Acesso em: 29-10-2015.

COLLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. *Poema-bomba*. 1983-1997. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/bomba.htm>>. Acesso em: 29-10-2015.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996, vol. 1.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: Colocações gerais. In: LI-MA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Rio e Terra, 1979.

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LYRA, Pedro. *NeoBarbárie 2*. 2015. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/pedrowlyra?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em 2 nov. 2015.

_____. *Político*. 1980. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/pedrowlyra?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em: 28-11-2015.

O poema postal de Pedro Lyra. *Diário do Nordeste*. Caderno 3, de 20-08-2009.

O postal como poesia. *Jornal do Brasil*. Caderno B, 23-11-1983.

XISTO, Pedro. *ZEN*. 1966. Disponível em:
<http://www.antonimiranda.com.br/poesia_visual/pedro_xisto.html>. Acesso em: 28-10-2015.

**DOCE GEOMETRIA:
AS MÚLTIPLAS LEITURAS DO LÉXICO MATEMÁTICO,
COMO UM INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM**

Divino Andre Martins Fonseca (UEMS)

divinoandreasletras@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra. (BAKHTIN, 2010, p. 135)

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de letramento a partir da leitura diferenciada do léxico matemático. Trata-se de uma atividade realizada, em uma escola no interior de Goiás, em uma sala de 5º ano, o que se propõe aqui é desmistificar a dificuldade de interpretação desses termos específicos, através de uma forma lúdica de abordagem. Para tanto, foi utilizada concepções de leitura de Leffa (1996), além de concepções de Rojo e Moura (2012), quando propõem sequências didáticas para a prática em sala de aula. Além disso, adotaram-se as concepções de Freire (2001) por acreditar que, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, uma das iniciativas dessa vivência é propor a extrapolação do signo linguístico para além dos limites do dicionário, até porque não se acredita aqui que o seu significado seja uno e esteja estagnado, como se estivesse em um poço. Nesse sentido, essa abordagem metodológica pressupõe a aprendizagem a partir da construção de andaim, conforme Bortoni-Ricardo (2014), principalmente no que diz respeito a uma postura diferenciada que procura ser um instrumento facilitador para o ensino, e não uma reprodução discursiva que apenas perpetua traumas, medos e barreiras para a aprendizagem. Em síntese, a compreensão do signo matemático e sua leitura lúdica podem auxiliar o educando do ensino fundamental a vencer obstáculos e despertar o interesse por essa disciplina.

Palavras Chaves: Interpretação. Leitura. Léxico matemático. Palavra.

1. Introdução

De uma maneira geral, a escola carece de despertar no educando, em qualquer fase da sua carreira estudantil, o gosto e a capacidade para a interpretação. Nesse sentido, uma das maiores dificuldades relacionadas ao ensino de matemática, parece estar no fato de haver um distanciamento entre a teoria e a prática.

Dessa maneira, há além de dificuldades inerentes ao próprio conteúdo como operações e equações, uma dificuldade de relacionar e interpretar termos específicos, essa dificuldade interfere na abstração de conceitos e torna essa disciplina, muitas vezes um trauma para um contingente significativo que estão dentro, ou fora dos muros da escola.

Nesse sentido, o centro da discussão para esse artigo, é a palavra, ou seja, a forma como esse léxico é tratado no ensino fundamental e, primordialmente, como essa visão infere em juízos de valor, gostos e preferências. Logo, o que se pretende é desmistificar medos, angústias e transtornos, a partir de uma experiência prática, verdadeira e concreta, aliás, doces e palitos de dentes podem ser instrumentos excepcionais para a aprendizagem quando o foco é a cooperação, participativa e a mediação entre os envolvidos, num jogo de troca dialógica, que propõem professores e alunos, no mesmo patamar.

Paralelamente, esse artigo afronta a concepção de uma educação bancária e autoritária inclusive, Foucault (2010) afirma que os discursos criam o s objetos. Assim, a sentença do filósofo francês pode perfeitamente mensurar a educação matemática. Em síntese, muitos professores reafirmam um discurso do medo, a partir da fragilidade de seus alunos, sobretudo, na interpretação de conceitos. Em contrapartida, esse artigo tem por objetivo mostrar que a linguagem não é monológica e principalmente que a palavra é a ponte entre mim e o outro, conforme afirmou Bakhtin (2010). Essa concepção pode se aplicar ao linguajar matemático, sobretudo ao que se refere a maneira que esses conteúdos são ministrados.

Nesse enfoque, uma das possibilidades que essa experiência proporcionou foi o fato dos educandos poderem perceber a aproximação do termo matemático com o cotidiano. Nesse interim Rojo e Moura (2012) denunciam que um dos maiores problemas da escola está no fato dela dicotomizar preferências, gostos e estilos, e ainda que nessa separação, para não dizer segregação, quase sempre prevalece a voz do professor. Portanto, o que se quis foram mais pontes e menos muros. Além disso, mostrar que nomes geométricos tão complexos como lado, ângulo e vértice estão mais próximos dos educandos do que eles imaginam.

Nesse prisma, nas palavras de Leffa (1996) uma das maiores dificuldades para a leitura esta no fato de não se ter estratégias bem definidas, ou seja, ações que se tornam, de fato, efetivas no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, fundamentalmente procurou extrapolar

os limites do quadro e do giz, proporcionar uma mediação capaz de sinalizar para a construção de andaimes, conforme Bortoni-Ricardo *et al* (2010). Em suma, os alunos envolvidos nesse relato serão capazes de identificar, interpretar e inferir sobre o termo geométrico para além da escola, seja numa partida de futebol entre amigos, no embrulho adequado de um presente, na construção de um chapéu de aniversário ou ainda em objetos da vida cotidiana como óculos e colares.

Por fim, acreditam-se nessas possibilidades porque conforme afirmou Geraldi (2015) o sujeito está num processo permanente processo de construção no seu contato com o outro. O professor paulista ainda afirma que a aula é um grande acontecimento. Assim, por não se duvidar desses paradigmas foi possível construir etapas que favorecessem a abordagem diferenciada de expressões matemáticas, tão estereotipadas por formas equivocadas e genéricas ao que, realmente, elas representam.

2. As palavras matemáticas são um rio sem discurso

“Em situação de posso, a água equivale a uma palavra em situação dicionária”. (*Educação pela Pedra*, p. 26, 2008). As palavras do poeta João Cabral de Melo Neto elucidam de forma apropriada a concepção de texto para esse trabalho. Em termos gerais, o léxico matemático ficou restrito ao dicionário ou a detentores do saber que se consideravam verdadeiros eruditos ou catedráticos no assunto. Nessa lógica, o histórico discursivo dessa disciplina é permeado por situações de constrangimentos, vergonhas, inibições, frustrações e castigos.

Nessa linha de pensamento Geraldi (2015) denuncia que muitas vezes a voz na escola é para emudecer os excluídos e perpetuar a opressão, aliás, é bem verdade que em diversos momentos, sobretudo, os períodos ditatoriais, a matemática serviu como um aparelho ideológico do estado para sancionar castigos personificados na repetição exaustiva da tabuada, durante a recreação, para aqueles que não alcançassem uma determinada classificação.

É nesse espaço de conflito e tensão que esse artigo se insere, entretanto, não para reafirmar os dois primeiros, mas para propor nessa disciplina, a partir da compreensão de alguns de seus termos, uma leitura interativa, atraente e não traumática. Logo, o que se quer aqui, é uma inversão da imagem tanto da disciplina, como de educadores e educandos enquanto pertencentes a esse espaço de aprendizagem.

Nessa ênfase, Geraldí (2013) afirma que a escola tende a valorizar a disciplina, em detrimento a criatividade pessoal. Logo, o que se quer nesse artigo, é inverter a seta, propor não somente a identificação mera e simples, mas a sua compreensão, bem como o seu dinamismo, além de sua funcionalidade, como um rio que extrapola os limites dos poços e se estende, e perdura como deve ser o próprio conhecimento.

Nesse foco, uma das características da linguagem é a interação, portanto com a linguagem matemática, como qualquer outra, não poderia ser diferente. Em suma o que esse artigo almeja é relatar uma experiência de letramento eficaz a partir da concretude, da transformação do conceito, e da inferência adequada da sentença matemática, para além do dicionário, em outros termos para o cotidiano de educandos, conforme mencionara o diplomata pernambucano.

3. *A leitura de mundo e a construção de andaimes para a aprendizagem*

“Ensinar exige bom senso” (*Pedagogia da Autonomia*, p. 36, 2001). A frase de Paulo Freire ecoa como um convite a reflexão pedagógica para o ensino e convida educadores a construir a sua prática docente através de mecanismos diferenciados que superam o pragmatismo e o fatalismo. Assim, o relato proposto procurou essencialmente proporcionar o acesso ao termo, para depois identificá-lo. Nessa ordem, sem a necessidade exacerbada de cumprir um plano de metas, sem atropelamentos, talvez o grande trauma que o estudante carrega em relação à geometria esteja no fato, de muitos professores proporem primeiro o nome, depois a figura, quando o que se quis fora justamente o contrário.

Essa contrária parte da experiência e da experimentação, o contato visual com as figuras geométricas e, sobretudo a possibilidade de manuseá-las proporcionou um diferencial. Assim, a possibilidade dessa realidade permitiu aos envolvidos uma prática mais eficaz, pois houve, sem dúvida, uma leitura sensitiva desencadeada pela visão do que eles mesmos produziram, além de despertar estímulos e possibilidades pelo tato, uma vez que eles puderam fazer e refazer, construir e reconstruir figuras geométricas planas, em um primeiro momento de forma direcionada, para a apreensão do signo matemático, em seguida, de forma livre para que aguçassem a criatividade, a cooperação e a coordenação motora. Em resumo, se ler o mundo, é primordial para ler a palavra, também é verdade o enunciado de Bakhtin (2011) quando o pensador russo afirma que o

homem não é um Adão Mítico. O dito do filósofo e a frase do educador nordestino se entrelaçam positivamente, em relação a essa vivência, porque muitos professores isolam e descontextualizam sua metodologia e ignoram o fato de que a criatividade não é uma façanha individual, mas a relação permanente do eu com o outro.

Do mesmo modo para a construção de andaimes que favorecessem a aprendizagem, conforme mencionara Bortoni-Ricardo (2010); foi adotada a perspectiva da polissemia, mesmo em um léxico aparentemente restrito e limitado, como sugere a matemática, isso é perfeitamente possível, haja vista, que o docente é capaz de inferir na prática, de modo a trabalhar exemplificações e o mais importante propiciar aos alunos que eles mesmos consolidem essas informações e tragam novas.

Nesse cenário pertinente a apontar caminhos para a aprendizagem, o professor torna-se uma figura central, não aquela rotulada pelos alicerces de uma educação tradicional, todavia no sentido de mediar a ação pedagógica, ao mesmo passo que descentraliza sua posição em favor do outro, para o outro e com o outro, essa visão distinta favorece o ambiente em sala de aula, primordialmente porque o léxico matemático se refere a uma dicotomia: o certo, o errado. Nessa experiência, não há erro, ou melhor, se há, ele é apenas uma ocasião e não um problema

Nessa ênfase, o próprio desenvolvimento da atividade pode ser visto, como um roteiro de sequência didático, pois a aprendizagem do léxico matemático não é tratada de forma lúdica, na maioria das vezes pela escola, e ela ainda parece não ter se atentado ao fato que o conhecimento é múltiplo e as formas de letramento são variadas e podem ser conciliados, segundo Rojo e Moura (2012) quando afirmam que umas das características dos letramentos são o desenvolvimentos de sujeitos para as práticas sociais.

4. O relatório da atividade

Essa atividade não surgiu de uma concepção de criatividade daquelas que tradicionalmente o senso comum classifica como estalo, ou inspiração por ordem quase sobrenatural, conforme a visão que muitos acreditam. Ela surgiu durante uma manhã quando preparava atividades e sugestões para aulas. Assim, na internet foi encontrado um exercício da mesma ordem e vários professores e alunos comentando sobre como essa forma de trabalho conciliou para a fixação de termos matemáticos. Dessa

forma, há uma tranquilidade em relação a essa primeira pesquisa, porque o próprio Bakhtin (2011) enfatiza que a autoria existe a partir do uso da voz do outro. Logo, foi retirada a ideia, mas em momento algum pode ser um plágio, pois o relato aqui tem outras formas, nuances e características.

Outro fator importante foi o fato de se observar nas avaliações oficiais do governo as dificuldades dos alunos e absorver termos relativamente fáceis de compreensão. Enfim, essas questões, que muitas vezes não superam os níveis da decodificação talvez seja o motivo principal e a experiência em si, foi a alternativa metodológica encontrada.

Nessa lógica, trata-se de uma aula de geometria a partir do uso de doces jujubas e palitos de dentes (eis a razão para o título). O objetivo é criar desenhos, em um primeiro momento supervisionado, para identificar basicamente três termos do linguajar geométrico, lado, ângulo e vértice. Depois os alunos puderam criar formas, de maneira livre e espontânea.

Nessa ordem, ainda vale destacar outro aspecto importante: a escola onde foi realizada essa experiência é uma escola integral, periférica. Logo muitos alunos, além de estudar geometria puderam comer um doce ao fim da atividade, que embora barato não é disponibilizado com tanta frequência, em suas casas. Trata-se de alunos do 5º ano, com baixo rendimento em matemática, dificuldades de leitura e ainda há entre eles, uma diferença significativa de idade entre os membros aqui envolvidos, o que dificulta uma adequação de linguagem, mesmo estando os envolvidos na mesma sala de aula.

O roteiro da atividade seguiu um plano simples, primeiro foram montadas as figuras planas, de acordo com o grau de complexidade, em função do lado, ou seja, do triângulo para as demais.

Assim, a cerca do léxico lado, observe as duas dimensões do dicionário Ferreira (2001, p.446), que contempla esse estudo: “Parte oposta a outra/Qualquer face dum objeto, em relação às outras”. Dessa maneira, se o professor se ater a uma abordagem dessa natureza, sem procurar uma metodologia distinta, parece ser difícil que o educando absorva, compreenda, referencie e infira sobre o termo. Em suma, se lado é qualquer parte de um objeto a outra o que difere um retângulo de um quadrado? Não seriam eles apenas pela restrição de lados iguais? Qual a interferência lexical para que de fato a diferença seja explicada e não apenas constatada pela visão. Ora, o relato, em questão propõe que um retângulo, seja também um quadrado (afinal é formado pelo mesmo número de

lados, entretanto, o que muda é a dimensão dos lados e não a gênese da figura, como propõe a educação tradicional, alias o mesmo pensamento vale para as outras figuras planas como losango ou trapézio.

Nesse contexto veja as definições para o termo ângulo presente no Ferreira (2001, p. 51) “figura formada por duas retas que têm um ponto em comum”/”medida do afastamento entre essas retas”. O uso dos doces foi primordial para a compreensão desses conceitos, primeiro porque fora estabelecido um critério que as figuras deveriam ser formadas a partir da junção dos palitos nas jujubas. É pertinente destacar que a nomenclatura das figuras foi afirmada ou reafirmada (até porque algumas são muito conhecidas) posteriormente a execução da mesma. Isso possibilitou que os alunos descobrissem o que era esperado, os doces correspondiam aos ângulos, os palitos, aos lados. Nessa constatação cabe mais uma crítica ao modelo tradicional, que insiste em partir dos nomes para as formas. Além disso, fica aquela certeza de que há uma pretensa extrapolação para a realidade, conforme um enunciado que permanecerá cristalizado em minha memória discursiva “fazer gol no ângulo, e acertar o ponto entre as duas traves”.

A cerca do verbete vértice: “o ponto comum entre duas ou mais retas”. Ferreira (2001, p. 748). A compreensão desse termo para um estudante da primeira fase do ensino fundamental talvez seja difícil, mas não impossível, para chegar essa realidade foi proposto dois momentos para esse léxico, no primeiro foi pedido aos educandos que construíssem cubos, depois em desenhos livres foi mostrado a cada aluno, em suas respectivas mesas e em seus respectivos grupos onde se encontrava a referida palavras. Em seguida, eles mesmos puderam encontrar sempre que fora sugerida em seus desenhos livres.

É claro que existiam outras palavras pertencentes ao discurso matemático como aresta e as subdivisões das relações com os ângulos em reto, agudo e obtuso, em relação ao primeiro, optou-se por não mencionar por se tratar de extrema complexidade, os outros até poderiam, entretanto não foi o objetivo se prender em classificações, ao contrário, vivenciar com tranquilidade e sem pressão outra forma de visualizar essa disciplina. A seguir, algumas fotografias para breves, no entanto, pertinentes comentários.



O que mais chama a atenção nessa imagem, é o fato dessa criança conseguir extrapolar as dimensões corriqueiras de figuras triangulares, ou quadradas, na verdade, ao propor uma engenharia, no formato de uma casa, pode-se perceber que ele conseguiu, referir e inferir uma nova possibilidade diferenciada, que propõe muito mais do que simplesmente rótulos e nomes.



Nessa segunda imagem, o que mais parece chamar a atenção o fato de ser sugerido aos alunos trabalharem em grupos ou trios, embora o garoto da imagem anterior esteja só, ele participa com outros colegas. Percebem-se algumas figuras planas como triângulos e quadrados, além de um trabalho livre. Outra pertinente observação é que mesmo que essa atividade pertencesse ao discurso matemático, há claras relações com outros discursos como o artístico. O fato dos doces serem coloridos favorecem estímulos criativos e motivam os envolvidos a desejarem novas formas e novos manuseios.

Outro fator importante é o fato da referida atividade contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, ainda que esses aspectos aqui discutidos não sejam o centro da abordagem, eles são pertinentes, porque uma das características da aprendizagem é formar links, com outros campos do conhecimento.

Em seguida, uma das imagens mais relevantes.



O diferencial desse artigo pode estar no fato da descentralização da figura docente. Aliás, acredita-se aqui que o aprender é compartilhado e que a educação não possa mais ser bancária. Além da dificuldade com o léxico, há um rigor excessivo com a matemática, que além de traumas desencadeia prejuízos com a aprendizagem, *bullying*, baixa autoestima e baixo rendimento.

Quando essa visão fica num patamar inferior, e uma perspectiva dialógica entra em cena, cria-se um ambiente para a aprendizagem, é fato que a relação entre aprender e brincar são íntimas e não pode haver nela dicotomia, ou melhor, o quanto mais esses aspectos se convergirem, melhor será para o desenvolvimento da criança, em todos os seus aspectos.

Observe que as figuras dos óculos significam com exatidão uma das aplicações das figuras geométricas. Assim, um dos objetivos centrais dessa vivência foi procurar estabelecer uma educação do léxico para fora dos muros da escola.



Nessa última foto, a imagem de uma das turmas em que foram realizadas as tarefas, fica a certeza de que muito ainda pode ser feito por cada criança, por cada educando em formação. A convicção plena de que

o discurso cria os objetos, mas que aquilo que fora historicamente construído, pode ser reconstruído, pois, se há uma certeza no campo do discurso, é que ele sempre é permeado por novos dizeres, novas formas, novas roupagens.

Outro aspecto pertinente é a certeza de que a diferença entre docentes bons ou ruins, é apenas a forma como as metodologias são trazidas e colocadas em ambiente escolar, e que, afinal, essa é a única diferença.

5. Considerações finais

A realização dessa experiência propiciou algumas reflexões plausíveis as quais serão discutidas, afim de fornecer contribuições, tanto para a área de letras, quanto para a pedagogia, na medida em que, trata-se de um artigo que discute a partir da prática formas metodológicas de ensino.

Em um primeiro momento, esse artigo considera que o conhecimento não se encontra em gavetas. Enfim, foi possível desenvolver uma atividade em matemática, para propor o estudo de termos específicos de sua linguagem, com o objetivo de tornar mais agradável, sugestiva e, por que não? saborosa, uma disciplina historicamente marcada como difícil e que servia, e infelizmente ainda serve, para mensurar inteligentes ou não.

Em termos linguísticos, a grande contribuição que fica está no fato de que a palavra não deve ser interpretada de forma única. Aliás, essa leitura é completamente rejeitada nesse artigo, pois a carga semântica e polissêmica dos termos, como foi mostrado, proporciona uma leitura mais eficaz, dinâmica e satisfatória para a aprendizagem

Por fim, o que fica como contribuição e, talvez, a mais significativa, seja de fato, a própria postura docente. É claro que nem sempre é possível desenvolver uma aula dessa natureza, mas não é legitimado também a ação de não querer desenvolver. Logo, a metodologia é o diferencial para se alcançar rendimento. Ela também aponta que não há docentes bons ou ruins, o que há são maneiras de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico a linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio século XXI*. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2015.

_____. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

MELO NETO, J. C. de. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2008.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

**ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA:
A RELEVÂNCIA DE SE DECIFRAR
A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DO FEMININO**

Carla Aparecida Gonçalves (UNIFSJ)
krlagoncalves@gmail.com

Ísis Lima de Paulo (UNIFSJ)
isis_limadepaulo@hotmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF/UNIFSJ)
joaneiff@gmail.com

Lenise Ribeiro Dutra (UNIFSJ)
lenisedutra@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho analisa o desenvolvimento das formações discursivas no gênero propaganda, especificamente, a respeito da construção de imagens realizada nesta esfera. Dentre os objetivos, pretende-se compreender como desvendar e interpretar as projeções imagéticas deste gênero textual possibilita um ensino que desperte a criticidade do alunado, bem como o faz ativar saberes adquiridos em outras áreas do conhecimento devido às plurissignificações encadeadas por estes textos. A metodologia consiste em analisar conforme os pressupostos da análise crítica do discurso o movimento argumentativo de propagandas (em específico, comerciais da marca de produtos de limpeza doméstica, Bombril), a fim de argumentar em favor de tal análise como forma de cumprimento das orientações dos documentos oficiais de ensino de língua a respeito da ampliação da capacidade crítica na competência discursiva. Como resultados, percebeu-se a potencialidade da utilização do gênero textual propaganda para aguçamento da criticidade, à medida que se (des)constróem os estereótipos criados em textos produzidos pela grande mídia, por exemplo. Tais práticas que remontam o trabalho imagético do discurso publicitário permitem que se apresente o aspecto do hibridismo tipológico nos gêneros, pois os alunos notam a propaganda não meramente como um texto de descrição de produtos, mas passam a reconhecer a argumentatividade desses textos e, sobretudo, como as imagens contribuem para a construção persuasiva. Conclui-se, assim, que desvelar as entrelinhas do discurso publicitário, com enfoque especial à produção imagética, permite aflorar conhecimentos que tornem nosso alunado mais crítico e atento às questões da sociedade em que se faz cidadão.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino. Imagem na publicidade.

1. Considerações iniciais

Este trabalho tem como temática a utilização do gênero textual propaganda para aguçamento da capacidade perceptiva de argumentações circunscritas nas formações discursivas provenientes pela representação da mulher na publicidade brasileira, em especial, nos comerciais da em-

presa BomBril, a partir das imagens projetadas por esse discurso. Assim, objetiva-se desvendar a materialização de ideologias no gênero publicitário.

Metodologicamente, trata-se, a princípio, de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, ancorada nas pesquisas sobre gêneros textuais desenvolvidas por Rojo (2005); realiza-se, também, uma revisão documental das orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM); em uma próxima etapa, faz-se um estudo de caso em análise de um *corpus* de propagandas da marca BomBril, conforme os pressupostos da análise crítica do discurso, em especial, através das considerações de Charaudeau (2009), Maingueneau (1997; 2008), Fiorin (2015), dentre outros.

2. Ensino de gêneros textuais: o que dizem os documentos oficiais?

Conforme a autora Roxane Rojo (2005), há no Brasil, a partir de 1995, uma tendência de valorização das teorias de gêneros impulsionada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa e língua estrangeira, os quais apontam explicitamente a perspectiva do gênero como objeto de ensino durante os processos de desenvolvimento da leitura e da produção de textos. Em seguida, a autora discorre sobre o aumento do número de pesquisas relacionadas às teorias de gêneros, através do levantamento de dados de 1995 a 2000.

Assim, dentro das políticas para ensino de língua aborda-se a potencialidade do uso de gêneros na sala de aula, sobretudo, aqueles que são típicos à vivência diária dos alunos. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 24),

é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (...) Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício das formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Este estudo entende a propaganda como um gênero que merece uma abordagem mais aprofundada, na medida em que se pode evidenciar seu caráter descritivo-expositivo, mas, sobretudo, explorar a argumentatividade em seu aspecto injuntivo. Dentre as estratégias verificadas na propaganda, com intuito de persuasão e indução a um posicionamento –

tanto relacionado à adesão ideológica quanto à compra de um produto –, pode-se discutir os limites de tal discurso, em especial, ao modo como a cena argumentativa é construída para convencer o interlocutor.

Verifica-se, assim, que uma análise crítica do gênero propaganda tende a despertar o aluno para uma situação rotineira no seu cotidiano: a leitura de texto publicitário, especificamente, aos apelos deste gênero, o qual pode persuadir como objetivo de direcionar modos de agir e pensar. Ampliar o olhar aguçado pela construção discursiva das propagandas é um dos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 32)

3. Publicidade ou propaganda: há diferença?

Tanto a publicidade quanto a propaganda têm sido na atualidade canais de formação de opinião, contudo, também de manipulação. Ainda que muito presentes no cotidiano das pessoas, esses conceitos ainda geram dúvida quanto à definição completa devido à recorrente referência a um termo como sinônimo do outro. Suas semelhanças recaem sobre o aspecto da intencionalidade em persuadir o seu alvo. “A propaganda confunde-se com a publicidade nisto: procura criar, transformar ou confirmar certas opiniões, empregando, em parte, meios que lhe pede emprestados”. (SANT’ANNA, 2002, p. 47)

Diante da divergência entre os especialistas em traçar um conceito fechado sobre cada um destes termos, basta nesta pesquisa delimitar as funções de cada um, nas quais se podem notar diferenças. Adotam-se as conceituações realizadas por Pinho (1990) e Sant’anna (2002).

A partir do fator textual intencionalidade, pode-se verificar que o termo publicidade denotava, a priori, segundo Pinho (1990, p. 17), a ação de divulgar, publicar algo, tornando-o público. No entanto, no século XIX, a palavra adquire uma nova acepção, referindo-se à comercialização, constituindo-se como forma de divulgação de serviços ou produtos via anúncios.

Assim, a grosso modo, as diferenciações consistem em que:

[a propaganda] distingue-se [...] por não visar objetivos comerciais e sim políticos: a publicidade suscita necessidades ou preferências visando a determinado produto particular, enquanto a propaganda sugere ou impõe crenças e reflexos que amiúde modificam o comportamento, o psiquismo e mesmo as convicções religiosas ou filosóficas. Por conseguinte, a propaganda influencia a atitude fundamental do ser humano. (SANT'ANNA, 2002, p. 47)

Nota-se, portanto, que a marca de produtos domésticos para limpeza, BomBril, articula-se tanto para induzir o consumidor a comprar os seus produtos – no que se configura uma publicidade –, quanto se aproveita de um discurso de elevação e valorização da figura feminina, com vistas à igualdade de gêneros – constituindo-se como uma propaganda.

4. Em verificação da potencialidade argumentativa do gênero propaganda: o caso da construção imagética do feminino pela marca Bombril

4.1. A Bombril, uma verdadeira marca

A empresa Bombril fabrica esponjas de lã de aço desde 1948. Devido a sua grande expansão no mercado, foi preciso criar uma logomarca. Criou-se um selo que era colado diretamente na esponja de lã de aço; depois disso, a empresa começou a investir em propagandas de rádio, televisão, e nelas foram introduzidas mensagens e frases que são lembradas até hoje e responsáveis pelo sucesso da marca, tais como: “Bombril, a marca que tem mil e uma utilidades”.

Os impactos do sucesso fizeram com que se começasse a estabelecer uma relação metonímica, de substituição da marca pelo produto, uma vez que as esponjas de lã de aço começaram a ser reconhecidas como Bombril, e na prática cotidiana de uso da língua, a maioria das pessoas em uma ida ao mercado não se referiam mais à lã de aço, mas sim a Bombril. A partir disso, foram criados novos produtos de limpeza, que tinham como princípio facilitar a vida das donas de casa. A respeito disso, Washington Olivetto, fundador da DPZ, em entrevista ao programa Roda Viva, demonstra os intuítos persuasivos do gênero: “Propaganda é feita para vender, seja um produto, seja uma ideia”.

Tal afirmação já aponta para considerações de Charaudeau (2009), no que tange ao discurso possuir uma unidade de análise em que se faz referência a outros discursos, a fim de introduzir um novo olhar, novos sentidos, capazes de ideologias sedutoras, preocupadas em vender um produto a todo o custo. Pinho (1990) ratifica esta afirmação:

Uma marca passa a significar não apenas um produto ou serviço, mas incorpora um conjunto de valores e atributos tangíveis e intangíveis relevantes para o consumidor e que contribuem para diferenciá-lo daquelas que lhe são similares. (PINHO, 1990, p. 43)

As propagandas adquiriram grande sucesso e, em 1998, a pesquisa *Top Of Mind*, da Folha de São Paulo reconheceu a empresa Bombril como marca a ser lembrada na cabeça das pessoas, com a pergunta: “Qual a primeira marca que vem a sua cabeça?”.

Com o sucesso, a empresa Bombril ganhou um prêmio com a propaganda de maior tempo de exibição e entrou para o *Guinness World Records*, – edição publicada anualmente, contendo *records* entre outros reconhecimentos internacionais. Até 2004, com o fim de seu contrato, Moreno fez 337 comerciais com a marca, levando ao delírio as donas de casa.

4.2. A construção imagética feminina na propaganda da Bombril

A primeira propaganda televisiva da Bombril surgiu em 1978. O vídeo apresenta um produto da marca, o detergente Bril, descrito como um *lava louças* superconcentrado. No mesmo, é introduzido o conhecido garoto propaganda da Bombril, o ator Carlos Moreno.



Imagem 7 – A primeira propaganda. Fonte: Canal YouTube

A imagem da mulher na propaganda pode levar a inúmeras análises

ses. Com as propagandas da marca brasileira Bombril não seria diferente. Os vários discursos dentro das propagandas de produtos de limpeza dessa mesma marca mostram o direcionamento a certo tipo de público.

Pressupõe-se que o público consumidor de produtos de uma marca de limpeza siga o estereótipo de *mulher dona de casa* que se preocupa em fazer a melhor limpeza possível.

Conforme a propaganda, o produto da Imagem 1, o detergente Bril, tem como característica ser um produto que não agride a pele do usuário. No texto o locutor anuncia que: “Se a senhora não quiser gastar essa diferença, compra um outro. Depois a senhora dá um jeito na mão. Passa um creminho”. (BOMBRIL, 1978)

Faz-se uso do pronome de tratamento senhora, que, na língua portuguesa é considerado uma forma de respeito ou de cortesia (CUNHA & CINTRA, 2012). Causando uma aproximação entre aquele que fala – a Bombril por meio da propaganda – e entre aquele que ouve – o consumidor, as donas de casa.

Para Borel (1981, p. 23), um discurso não é delimitado à maneira de um terreno, nem é desmontado como uma máquina. Constitui-se o signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e de experiências. Ou seja, quando, nas propagandas de produtos da marca BomBril, o locutor usa o pronome de tratamento *Senhora*, ele está direcionando aquele determinado produto de limpeza, de uma maneira significativa, àquele determinado público que é reconhecido socialmente como *Senhora*, no caso, uma mulher que cuide da limpeza de sua casa.

Dentro da propaganda não está sendo vendido apenas um produto, vende-se uma ideologia. A marca Bombril não vende apenas produtos de limpeza. Esse tipo de propaganda vende a ideologia que uma mulher para ser uma boa mulher (uma boa dona de casa), ela precisa usar os produtos de limpeza da determinada marca.

A ideologia de uma mulher que se preocupa com a limpeza, remete a um discurso patriarcal, no qual são impostos papéis. O papel da mulher nesse discurso seria o de quem cuida da família, da casa, mais especificamente, quem cuida da limpeza. A imagem na propaganda é de que uma boa mulher é uma boa dona de casa e esse ideal de perfeição doméstica só será atingido se a mulher usar os melhores produtos de limpeza, que são, exclusivamente, os produtos da marca Bombril.

Pretende-se deste modo, portanto, argumentar a confiabilidade do

produto. Essa confiabilidade no produto, nas palavras de Delauchaux & Niestlé (2005), se desdobra no registro do “mostrado” e, eventualmente, no do “dito”. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado. De acordo com Mangueanu (2008, p. 53) o “ethos emana do ‘mostrado’: o enunciador é percebido através de um “tom” que implica certa determinação de seu próprio corpo, à medida do mundo que ele instaura em seu discurso”.

Ainda segundo as definições de ethos do autor, aplicando-as ao gênero propaganda dizem respeito à projeção de imagens representativas do produto para o consumidor. Verifica-se, aqui, a articulação da noção de ethos com elementos de retórica aristotélica, isto é, de convencimento bem elaborado através da linguagem, uma vez que:

É o *éthos* (caráter) que leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança. Confiamos sem dificuldade e mais prontamente nos homens de bem, em todas as questões, mas confiamos neles, de maneira absoluta, nas questões confusas ou que se prestam a equívocos. No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador. (ARISTÓTELES *apud* FIORIN, 2015, p. 70)

4.3. A imagem da Bombril através da figura de um homem

A influência do garoto propaganda tem base histórica. No fim dos anos 70, a visão do homem viril já não era a mais bem vista. Segundo o sócio e diretor de arte da agência de publicidade DPZ – que realizou as propagandas da marca Bombril – “as mulheres se encantavam mais com a fragilidade do Woody Allen do que com a macheza do John Wayne”. Fazendo referência a dois personagens do cinema, o primeiro, cineasta, roteirista, escritor, ator e músico norte-americano com uma personalidade mais sensível. E o outro a um ator conhecido por filmes em que interpretava personagens masculinos viris.

Um fator considerável para tonar a Bombril marca líder de vendas e popularidade foram suas propagandas com o ator Carlos Moreno, conhecido como o garoto Bombril. Carlos Moreno foi contratado pela agência DPZ, como estratégia de marketing. Com o objetivo de mudar o meio publicitário, a DPZ pensou em usar o homem, fora dos padrões de beleza da sociedade e, assim, quebrar os estereótipos sociais a fim de aderir a uma propaganda que chegasse ao público, sendo ela de forma

criativa.

O garoto propaganda da Bombril mostra uma personalidade que facilita uma aproximação, não com os homens, mas com as mulheres. Quando ele, com essa personalidade de fácil aproximação, como locutor, assume a posição de responsável pelo produto.

Depois do fim do contrato com a Bombril, o Garoto propaganda deu lugar a uma nova fase, que se diz “evoluída” da marca, agora tendo mulheres como locutoras principais do produto.

4.4. A Associação das mulheres evoluídas (AME): representação da marca por meio de mulheres bem-sucedidas

Em março, mês em que é comemorado o Dia Internacional da Mulher, de 2011, a Bombril inovou em sua campanha publicitária. Pela primeira vez em 33 anos, Carlos Moreno foi afastado temporariamente da famosa bancada da Bombril, cedendo o lugar à Dani Calabresa, Marina Orth e Mônica Iozzi. As três atrizes estrelaram a campanha *Mulheres Evoluídas*.

Sob o slogan “Bombril, os produtos que evoluíram com as mulheres”, a empresa apresenta uma nova visão das mulheres, deixando de lado a antiga visão da *senhora*, dona de casa, e aproveitando-se das nuances históricas da condição feminina na dinâmica social.

Na campanha, as três atrizes apresentam o AME, supostamente, uma organização de mulheres que seria mais evoluídas que os homens porque são capazes de trabalhar e cuidar da limpeza ao mesmo tempo. A intenção da propaganda é atingir a todos os tipos de mulheres usando uma comunicação de mulher para mulher, propagando um ethos – uma representação de confiabilidade – em que a Bombril é uma empresa que evoluiu junto com seu público. Assim como as mulheres não são as mesmas, visto que há gradativo distanciamento da hegemonia patriarcal que nos anos 70 regia as propagandas, evoluiu-se, concomitantemente, a qualidade dos produtos.



Imagem 8. Campanha Mulheres Evoluídas. Fonte: www.adonline.com

Seguindo o sucesso das *Mulheres Evoluídas*, a Bombril lançou a campanha *Homens Evoluídos*. Nesta, a empresa não só apresenta as mulheres como seres mais evoluídos, mas tem a intenção de propagar uma ideologia de que os homens podem sim ser evoluídos como as mulheres, mas só se forem capazes de entendê-las, de dividir os trabalhos domésticos e de serem sedutores e lindos ao mesmo tempo. Visão oposta à visão feminina proposta pelo patriarcalismo e também divulgada pela própria Bombril em outras propagandas.

As duas imagens abaixo são da campanha *Homens Evoluídos*. As duas possuem enunciados que fazem jogos de palavras com o substantivo *homem* sendo adjetivado pela marca de produtos. Tal construção confere aos enunciados um aspecto polissêmico, uma vez que se verifica um discurso em favor da qualidade da linha de produtos em convergência com uma ideologia de que o homem só se torna ideal se utilizar os produtos da Bombril. Pode-se inferir também que o auxílio do homem é facilmente desprezável, caso a mulher tenha à sua disposição o produto da Bombril, o Homem *Mon Bijou* ou o *Homem Praticê*.

Em análise a outros recursos persuasivos empregados na construção das imagens, nota-se a pretensão de se ratificar o discurso emancipatório feminino, a partir da utilização de roupas mais masculinas, a estilo vestuário empresarial, com utilização de óculos para conferir intelectua-

lidade.



Imagem 3 – Produto *Homem Mon Bijou*.
Fonte: www.extra.globo.com



Imagem 4 – Produto *Homem Praticite*.
Fonte: www.extra.globo.com

A Bombril buscou ampliação de sua segmentação de mercado ao dispor de dois focos em suas campanhas publicitárias. No primeiro, o objetivo é a mulher dona de casa. Entretanto, seu alcance se dá com o uso de um locutor masculino que possui uma imagem intencionalmente atrativa às mulheres de todas as idades devido a personalidade do enunciatador. A imagem da mulher que é propagada – seu ethos – é de uma mulher dona de casa que, para ser uma boa mulher, deve cuidar de sua casa com os melhores produtos. No segundo foco das campanhas, a mulher é evoluída. Ela é pode ser melhor do que os homens, que são apresentados como seres que mal conseguem executar a limpeza. A empresa procura atingir não só as donas de casa, mas também mulheres mais jovens que têm sua independência, mostrando assim, que a empresa evoluiu junto com seu público, consoante às transformações em esfera social.

4.5. Estudo de caso da propaganda “A mulher é Diva e o Homem é Di...vagar”

Partindo de uma perspectiva histórica, a Bombril mantém seu projeto de “empresa evoluída” e mantém mulheres nessa bancada. Dessa vez, tem-se a cantora Ivete Sangalo e as atrizes Dani Calabresa e Mônica Iozzi na banca da Bombril anunciando um produto, deixando de lado a figura de Carlos Moreno.

As mulheres formam um grupo minoritário, historicamente excluído, mas que, vem se emancipando. No caso da campanha “A mulher é DIVA e o homem é di...vagar!”, a própria BomBril se põe a favor dessa emancipação das mulheres expor a posição da mulher como uma diva.

Segundo o dicionário Aurélio (2005), o substantivo feminino *diva* significa: “1. Deusa. 2. Epíteto de cantora, ou atriz, etc. notável”. Quando a Bombril usa uma cantora como a Ivete Sangalo, que por ser uma cantora de notável sucesso é considerada uma *diva* entre seu público, numa propaganda em tese destinada ao público feminino, e nessa mesma propaganda essa cantora faz comparações em que as mulheres seriam melhores que os homens, a empresa constrói um *ethos* de que a mulher é melhor que o homem porque só uma mulher consegue fazer tudo: obter sucesso profissionalmente e, ainda, realizar com destreza as atividades domésticas e, por isso, é uma diva.

Em nota ao site G1, a Bombril afirmou que “a campanha foi estrategicamente desenvolvida para valorizar o protagonismo feminino”, porém observando o texto publicitário, podem ser encontrados elementos implícitos no texto enunciado pelas locutoras, despertando análise.



Imagem 5 – Campanha “A mulher é DIVA e o homem é di...vagar!”.

Fonte: Revista Fórum

Encontra-se o vídeo do comercial disponibilizado no canal de vídeos YouTube Realizou-se, neste estudo, a transcrição livre de parte da peça publicitária, com vista à análise:

Monica Iozzi: Eu concordo com a Ivete, toda mulher nasceu para brilhar!

Dani Calabresa: Ah, e a gente brilha muito.

Ivete Sangalo: Meu amor, a gente arrasa, arrasa no trabalho, faz sucesso o dia todo e ainda deixa a casa brilhando, é por isso que toda brasileira é uma diva.

Dani Calabresa: Enquanto isso, os homens...

Ivete Sangalo: Ixe, esses daí nem com todos os produtos da Bombril pra ajudar na casa!

Mônica Iozzi: Não dá nem pra comparar!

Ivete Sangalo: Não!

Dani Calabresa: Pra comparar dá, toda mulher é uma diva, e todo homem é di...vagar

Mônica Iozzi: Isso!

Ivete Sangalo: Divo, Bombril, os produtos que brilham como toda mulher.

Pela Imagem 5, podemos notar a clássica bancada BomBril com todos os produtos oferecidos pela empresa e, atrás dela, as três atrizes. Observando a roupa dessas atrizes, veem-se vestidos de festa, as três atrizes estão bem maquiadas e os cabelos penteados como os de uma diva cinematográfica. Assim, pode-se verificar que da mesma maneira que há uma aproximação entre o locutor e o público, há um afastamento.

As mulheres que cuidam da casa não usam vestidos como os mostrados no vídeo o tempo todo, nem estão o tempo todo maquiadas e penteadas daquela maneira. Percebe-se, portanto, a idealização da mulher perfeita sendo construída. Se idealizada, sabe-se que, numa perspectiva social, se trata da construção de um estereótipo de mulher que, em boa parte das vezes, apresenta-se inalcançável. A Bombril mantém a visão divinizada de mulher que cuida da casa, dos filhos e trabalho e ainda se mantém bem vestida, penteada e maquiada.

Essa formação discursiva contraria a nota da Bombril, que diz apoiar o protagonismo feminino, já que papéis sociais estão sendo implicitamente impostos, o que fica evidenciado, por exemplo, no fragmento: “Meu amor, a gente arrasa, arrasa no trabalho, faz sucesso o dia todo e ainda deixa a casa brilhando, é por isso que toda brasileira é uma diva”.

A marca Bombril pressupõe, desde suas primeiras propagandas, que seu público seja de mulheres donas de casa que cuidam da limpeza. Observa-se assim que, na verdade, não houve “evolução” na diversificação da clientela, uma vez que seu público alvo continua o mesmo. De fato, o que se fez foi modificar os métodos para alcançá-lo.

Neste caso, vende-se a ideologia velada de emancipação feminina, contudo, se permanece, por trás de tal discurso emancipatório, a mesma conjuntura de mulher: a dona de casa eficiente.

Ao fazer a comparação: “Mulheres DIVAS X Homens Di... vagar”, a empresa remete à antiga campanha “Mulheres Evoluídas” em que os homens não são capazes de realizar a limpeza da casa, cabendo às mulheres este papel. Impõe-se às mulheres um papel patriarcal de exclusivas executoras das atividades domésticas, pois os homens não são capazes e nem podem vir a ser capazes, já que tal possibilidade não é cogitada “nem com todos os produtos da Bombril pra ajudar na casa!”.

5. Considerações finais

Tendo em vista que a relação da marca com seus possíveis consumidores é alicerçada em estratégias persuasivas de sedução deste interlocutor, nota-se que, conforme Iasbeck (2002, p. 29), “o consumidor não compra o produto, mas leva para sua casa o discurso do produto”.

Transpondo tal relação de sedução ao âmbito educacional, os apontamentos de Iasbeck (2002), trazem contribuições no sentido de entendimento de como o veículo publicitário pode influenciar o sujeito acríptico diante dos procedimentos injuntivos da propaganda. Em se tratando dos alunos, caso não sejam preparados para potencializar sua capacidade interpretativa e reflexiva quanto à sua participação no mundo, eles podem, ao se deparar com os textos propagandistas, dispor de aceitação imediata de um produto, sem questioná-lo, sem buscar sua procedência e, assim, acabar caindo nas armas da produção midiática da propaganda, que se propõe a persuadir o interlocutor em sua exibição.

É necessário entender que é mais fácil ensinar as crianças a lidar com este tipo de texto publicitário, do que privá-los do seu consumo. O despertamento do senso crítico é um fator essencial como forma de desenvolvimento dos alunos, pois se desde a escola aprendem a distinguir o que é fantasia e o que realmente é preciso para o consumo, podem se esquivar das garras da persuasão, visto que, como apontado por Koch

(2000, p. 19), o discurso é recoberto por intencionalidades a serem desveladas:

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer momento subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neuro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2000, p. 19, grifos nossos)

Conclui-se, assim, que decifrar as entrelinhas do discurso publicitário, com enfoque especial à produção imagética, permite aflorar percepções que tornem nosso alunado mais crítico e atento às questões da sociedade em que se faz cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOMBRIL. *Comerciais*. Disponível em:
<<http://bombril.com.br/sobre/imprensa/visualizar/examecom-os-melhores-comerciais-do-garoto-bombril-3003>>. Acesso em: 11-10-2015.
- _____. *Empresa*. Disponível em:
<<http://www.bombril.com.br/sobre/empresa>>. Acesso em: 11-10-2015.
- _____. *Imprensa. Folha de São Paulo*. Disponível em:
<<http://www.bombril.com.br/sobre/imprensa/visualizar/folha-de-spaulo-apos-35-anos-termina-a-parceria-entre-brombril-e-washington-olivetto-3103>>. Acesso em: 11-10-2015.
- BOREL, M. J. L'Explication dans l'argumentation. *Langue française*, vol. 1, n. 50, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: MEC, 2004.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Trad.: Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

GLOBO. ECONOMIA. *Mídia e marketing*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/08/propaganda-da-bombril-vai-parar-no-conar-por-suposta-ofensa-homens.html>>. Acesso em: 11-10-2015.

IASBECK, L. C. *A arte dos slogans*: as técnicas de construção das fases de efeito no texto publicitário. São Paulo: Annablume; Brasília: Upis, 2002.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Org.: Sirio Possenti et al. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

PINHO, J. B. *Propaganda institucional*: usos e funções da propaganda em relações públicas. São Paulo: Summus, 1990, p. 15-31.

RODA VIVA. *Memória roda viva*. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/237/entrevistados/washington_o_livetto_1989.html>. Acesso em: 11-10-2015.

ROJO, ROXANE. Gênero do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et. al. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANT'ANNA, Armando. *Propaganda*: teoria, técnica e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

**ESCOLA COM HOMOFOBIA:
ANALISANDO UM DISCURSO
DA IDEOLOGIA CONSERVADORA**

Amanda Leal Castelo Branco (UFV/UENF)

amandalealcb@gmail.com

Sharlys Jardim da Silva Santos (UNESA/UENF)

sharllys jardim@hotmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenacs@gmail.com

RESUMO

Historicamente os homossexuais sofreram e ainda sofrem preconceitos, e vários tipos de violência: verbal, física, moral e até mesmo sexual. Tendo em vista esse fato, o Governo Federal, a partir do ano de 2004, em parceria com os movimentos em prol dos direitos humanos e movimentos civis organizados como LGBT, uniram-se democraticamente, para expor e requerer da sociedade o direito à diversidade e à liberdade sexual. Parte das ações foi o caderno *Escola sem Homofobia* e um kit de ferramentas educacionais que o acompanhava para compor uma base teórica e material, por meio da qual, o Ministério da Educação pretendia formar trabalhadores da educação atentos às questões de gênero e sexualidade. Tanto o caderno quanto o kit foram alvos de críticas, especialmente, por setores conservadores da sociedade e do congresso nacional. Nesse contexto, insere-se a reportagem intitulada: “*Serra diz que cartilha anti-homofobia do MEC estimula bissexualismo*”, publicada no jornal *O Globo*, em sua versão online de 16/10/2012. Essa reportagem foi objeto dessa análise do discurso que objetivou evidenciar a construção ideológica presente na mesma. O contexto era de disputa eleitoral entre José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Fernando Hadadd do Partido dos Trabalhadores (PT) pela prefeitura de São Paulo. Realçando o tom de disputa a reportagem abordou de maneira enfática a opinião contrária de José Serra a respeito do caderno *Escola Sem Homofobia* e do kit pedagógico elaborados na gestão de Fernando Hadadd no Ministério da Educação, afirmando que ambos estimulavam a prática do bissexualismo. Diante disso, constatamos que a reportagem assumiu a ideologia conservadora, ligada à manutenção das ideias morais e conservadoras presentes na sociedade e colocou-se contrária à ideologia de gênero ou “ideologia da ausência de gênero”, pautada na ideia de que a sexualidade humana é parte das construções sociais e culturais.

Palavras-chave: Homofobia. Análise do discurso. Sexualidade.

1. Apresentação

Historicamente os homossexuais foram e ainda são vítimas de preconceito, discriminação, bem como violência verbal, física, moral e até mesmo sexual. De acordo com Souza e Camargo (2011), embora a

escola seja um espaço privilegiado para a discussão das temáticas relacionadas ao corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, esta tem proferido discursos hegemônicos, que não contribuem para a superação dessa problemática.

A partir da segunda metade dos anos 80, no Brasil, a sexualidade (e a homossexualidade) passou a ser discutida em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. Essa inserção foi oportunizada pela preocupação com o combate a doenças sexualmente transmissíveis e fez com que organismos oficiais como o Ministério de Educação e Cultura, passassem a estimular projetos de educação sexual. Nessa direção, em 1996, o Ministério da Educação (MEC) incluiu a orientação sexual como tema transversal, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Vale notar, contudo, que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das ideias de risco e de ameaça, colocando em segundo plano sua associação ao prazer e à vida. (TREVISAN, 2000, *apud* LOURO, 2001)

Nesse sentido, observamos que de maneira geral as temáticas corpo, gênero e sexualidade, na escola educação básica, têm sido tratadas em uma perspectiva puramente biologicista, privilegiando as discussões, anatômicas, fisiológicas, reprodutivas e de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Essa abordagem embora legítima ignora que o corpo é mais que pura biologia, é também fruto das práticas sociais e da historicidade de suas relações (SOUZA & CAMARGO, 2011). Ao mesmo tempo, desconhece que “gênero e sexualidade são construídos por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”. (LOURO, 2008, p. 17)

Entendemos que na medida em que a escola e outras instituições desconsideram os aspectos sócio/histórico e culturais acabam por manter-se neutras perante problemáticas como a violência contra mulher, o mito das diferenças de gênero; impossibilita aos educandos uma postura reflexiva em relação às novas conjugalidades (LOURO, 2008) e contribui para a naturalização da heteronormatividade, termo utilizado para descrever situações nas quais identidades sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas. A heteronormatividade impõe o entendimento de que os seres humanos recaem em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea, pressupondo que relações sexuais e maritais são normais somente entre pessoas de sexos diferentes (BENTO, 2006). Além disso,

o conceito de heteronormatividade embasa e subsidia o preconceito, a discriminação e a violência contra indivíduos que fogem à norma heterossexual.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que na medida em que a escola ignora essa problemática, ela está, ao mesmo tempo, descumprindo “sua reconhecida função social de promoção da cidadania e redução da vulnerabilidade social da juventude brasileira” (GESSER et al., 2015, p. 559). Tendo em vista toda essa problemática e buscando transformações no tratamento social das questões que envolvem a sexualidade, o Governo Federal, a partir do ano de 2004, em parceria com os movimentos em prol dos direitos humanos e movimentos civis organizados como LGBT, uniram-se democraticamente, para expor e requerer da sociedade o direito à diversidade e à liberdade sexual (NOTA OFICIAL, 2011). Parte das ações foi o “Kit Escola sem Homofobia”, por meio da qual, o Ministério da Educação pretendia formar trabalhadores da educação atentos às questões de gênero e sexualidade e promover ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais.

O “Kit Escola sem Homofobia” foi alvo de críticas, especialmente por setores conservadores da sociedade e do congresso nacional. Parte dessas críticas podem ser observadas na reportagem: “Serra diz que cartilha anti-homofobia do MEC estimula bissexualismo”, publicada no jornal *O Globo*, em sua versão online de 16/10/2012, a qual é trazida nesse artigo como objeto de análise de discurso, com o objetivo de evidenciar a ideologia conservadora presente na mesma.

2. *Corpo, gênero e sexualidade: abordagens na escola da Educação Básica*

De uma maneira geral, as temáticas corpo e sexualidade são tratadas na educação básica apenas no âmbito das disciplinas de ciências e/ou biologia, privilegiando os aspectos fisiológicos, anatômicos e genéticos que os envolve, focalizando, as diferenças anatômicas e fisiológicas do aparelho reprodutor masculino e feminino, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Essa compreensão biologicista do corpo implica no entendimento de gênero e sexualidade como algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano (LOURO, 2000), contribuindo, assim, para a institucionalização da normalidade compulsória da heteronormatividade “que visa regular e normatizar modos de ser e

de viver os desejos corporais e a sexualidade” (PETRY & MEYER, 2010). De acordo com Louro Petry e Meyer (2010, apud Louro, 1999), há uma lógica na representação da sexualidade que definiria uma coerência “natural” e “intrínseca” entre sexo – gênero – sexualidade. Em outras palavras, cada sexo só poderia interessar – se pelo sexo oposto configurando uma sexualidade heterossexual. Este interesse seria ratificado pela possibilidade de procriação.

Sobre o conceito de heteronormatividade, Petry e Maeyer (2010), tomando o vocábulo “norma”, afirmam que heteronormatividade diz respeito a algo que regula e que busca tornar igual. ‘Norma’ está associada ao ‘normal’, ou seja, aquilo que segue uma norma. Assim, pode-se compreender o “termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade para designar como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes” (PETRY & MEYER, 2010, p. 196) e, por conseguinte, anormal a prática sexual entre indivíduos do mesmo sexo.

Todavia, deslocando a discussão de uma perspectiva biológica para uma perspectiva social e cultural, intelectuais pós-críticos como Michael Foucault, Simone de Beauvoir, dentre outros, por meio de suas reflexões, buscam destituir discursos construídos, que naturalizam desigualdades, preconceitos, discriminação e violência contra mulheres e homossexuais. Nesse contexto, Petry e Meyer (2010) afirmam que a heteronormatividade deve ser problematizada a partir de teorias que assumem as noções de cultura e história para afirmar que “não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente”. (LOURO, 2008, p. 22)

Assim, para Meyer (2004), gênero remete a todas as formas de construção social e cultural de processos que diferenciam homens e mulheres. Para a pesquisadora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Constantina Xavier Filha, gênero é uma categoria política e analítica. É a construção social e cultural de masculinidades a partir das diferenças sexuais. Nesse sentido, o gênero é uma ferramenta de desnaturalização e estranhamento das desigualdades e nos oferece outra forma de compreensão do corpo, da sexualidade e das identidades sexuais. (XAVIER FILHA, 2014)

Nessa perspectiva, o corpo passa a ser compreendido não apenas

como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura. “O corpo resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros”. (SOUZA & CAMARGO, 2011)

Da mesma forma, a sexualidade, ou seja, a forma de se expressar os desejos e prazeres deixa de ser algo “dado”, “acabado” e “natural” e passa a ser compreendida como uma prática envolta por “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções. Um processo profundamente cultural e plural. (LOURO, 1999). A sexualidade, afirma Foucault (1988, *apud* LOURO, 1999), é um “dispositivo histórico”, ou seja, é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo.

Nesse sentido, compreender corpo, gênero e sexualidade para além de seus aspectos biológicos nos possibilita entender as identidades de gênero e as identidades sexuais. A esse respeito, Louro (2008) afirma que a identidade sexual é uma construção e por isso é contraditória, fragmentada e inacabada. A identidade sexual dos sujeitos se constitui a partir da forma como estes vivem sua sexualidade com parceiros ou parceiras do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros e/ou parceiras.

Sintetizando esses argumentos, podemos afirmar que:

Nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 1999, p. 48)

Ora, compreender as questões de gênero e de sexualidade a partir do ponto de vista das construções culturais e sociais permite à sociedade de um modo geral, e à escola em particular, contribuir para a solução de grandes problemáticas como a violência contra a mulher, as novas configurações familiares, as novas conjugalidades e, sobretudo, questionar, refletir e desmistificar a heteronormatividade, responsável pela discriminação, pelo preconceito e pela violência contra sujeitos que possuem iden-

tidades sexuais diferentes da heterossexual.

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2008, p. 21)

No entanto, Gesser et al. (2015), afirma que ainda predomina nas escolas um processo de pedagogização dos corpos e das sexualidades, que promove a manutenção de padrões binários de masculinidades e feminilidades, considerados saudáveis e legítimos pela Igreja e pelo Estado. Dessa forma a escola acaba por contribuir com a manutenção das desigualdades de gênero (ALÔS, 2011, *apud* GESSER et al., 2015) e do preconceito em relação às pessoas que divergem dos chamados “padrões de normalidade”. (COSTA, 2012, *apud* GESSER et al., 2015)

As críticas às práticas escolares formadores e reprodutores de desigualdades sociais, emergiram discussões acerca da necessidade de se elaborar pedagogias ou práticas educativas não-sexistas (LOURO, 2004). Xavier Filha (2014) propõe uma educação para a sexualidade, entendida como uma prática que busque refletir, problematizar e desconstruir convicções, evidenciando que os discursos, como o da heteronormatividade, são construções culturais e sociais capazes de produzir subjetividades.

Todavia, para não correremos o risco de incorrer em uma visão ingênua, faz-se necessário apontar que existem vários limites à implementação de uma educação para a sexualidade na educação básica. Nesse trabalho trataremos daquele que consideramos o maior deles: a carência de uma formação docente, inicial e continuada, que ofereça aos professores uma base de conhecimento útil à problematização das questões de gênero e sexualidade.

No Brasil, desde a criação dos cursos de licenciatura na década 1930 do século passado, a formação inicial de professores pauta-se na orientação acadêmica, cujo objetivo fundamental é o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas de matemática, química, física, biologia e as demais. Os futuros professores recebem uma formação especializada, tecnicista e centrada no domínio de conceitos e na estrutura disciplinar da matéria em que lecionará. De maneira geral, alia-se forte formação científica com uma escassa formação pedagógica (GARCIA, 1999). Assim, não há espaço para as discussões das questões de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura. A universidade e outras

instituições formativas não problematiza a perspectiva biologicista de corpo, gênero e sexualidade tampouco oferece a possibilidade de uma compreensão destes a partir da cultura. Em relação à formação continuada, Gatti (2008) afirma que embora a partir da década de 90, tenha ocorrido um aumento exponencial dos programas ou cursos de formação continuada de professores, a qualidade destes cursos é duvidosa, pois, muitos programas não exigem credenciamento ou reconhecimento e são realizados no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*.

A nossa percepção de que falta formação inicial e continuada para que professores e professoras possam, por meio de suas práticas pedagógicas, garantir os direitos sexuais no âmbito da educação, é corroborada pelo trabalho de Gesser et al. (2015) que objetivou estudar as concepções de sexualidade de docentes que atuam na educação básica de uma capital do sul do país

(...) as professoras e os professores participantes da pesquisa, na sua maioria, não tiveram acesso à formação inicial e nem à formação continuada relacionada às temáticas de gênero e sexualidade com base em uma perspectiva voltada à garantia dos direitos humanos. Além disso, a maioria das pessoas entrevistadas não conhece os documentos oficiais que norteiam a atuação em sala de aula sobre tais temas. Essa informação mostra a necessidade de rever os currículos dos cursos de graduação de modo que eles abranjam conhecimentos relacionados a gênero e sexualidade e políticas educacionais. (GESSER, et al., 2015, p. 567)

Tendo em vista essa problemática, em 2004, o Governo Federal, no âmbito do programa "Brasil sem Homofobia" criou o programa "Escola sem Homofobia" para auxiliar os educadores/as na abordagem das questões de corpo, gênero e sexualidade. Ambos os programas visam o combate à discriminação e à violência contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, além da promoção da cidadania de homossexuais. O programa "Escola sem Homofobia" foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) na gestão do então Ministro Fernando Hadadd e será abordado a seguir.

3. O projeto "Escola sem Homofobia"

O projeto "Escola sem Homofobia", criado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), tem como objetivo contribuir com ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e à respeitabilidade das identidades sexuais e identidade de gê-

nero no âmbito escolar brasileiro (NOTA OFICIAL, 2011). O projeto tem como foco a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade na escola.

De acordo com nota oficial do Ministério da Educação, os componentes do Kit de material educativo "Escola sem Homofobia", pejorativamente batizado de "Kit Gay", são: caderno *Escola sem Homofobia*, peça chave do kit, que contempla conteúdos teóricos, conceitos básicos e sugestões de práticas pedagógicas para o educador (a) trabalhar o tema da homofobia em sala de aula/na escola/na comunidade escolar visando à reflexão, a compreensão, o confronto e eliminação da homofobia no ambiente escolar. Os boletins *Escola sem Homofobia*, destinados às/aos estudantes que discute assuntos relacionados ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia. Audiovisuais que promovem por meio da ficção, a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero e de sexualidade são culturalmente e socialmente construídas. E cartazes e cartas para gestores (as) e educadores (as) com a finalidade de divulgar e apresentar o projeto para a escola e para a comunidade escolar.

Esse kit pedagógico, no entanto, foi alvo de polêmicas, especialmente em função de discursos de setores conservadores da sociedade que afirmaram que o projeto "Escola sem Homofobia" induzia identidades sexuais diferentes da heterossexual. Assim, após pressão de setores fundamentalistas da sociedade, em 2011 o programa foi vetado, sob acusação de doutrinador e propagador de uma "ditadura gay".

O discurso de uma ideologia conservadora: a reportagem "Serra diz que cartilha anti-homofobia do MEC estimula bissexualismo: Para tucano, Haddad 'torrou' dinheiro do governo com kit e 'levou pito' de Dilma".

Conforme exposto, o projeto "Escola sem Homofobia" desencadeou reações contrárias de setores fundamentalistas e conservadores da sociedade brasileira. Essas reações podem ser observadas nos discursos proferidos por diferentes personalidades políticas, dentre elas, o então candidato à prefeitura de São Paulo, José Serra, cujo discurso será analisado a seguir.

4. Análise do discurso

Inicialmente, destacamos que existem vários estilos diferentes de análise do discurso, a partir de diversas tradições teóricas. No entanto,

esses diferentes estilos têm em comum a rejeição à noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, além de uma convicção acerca da importância central do discurso na construção da vida social. (CAREGNATO & MUTTI, 2006)

No presente trabalho, embasamo-nos na tendência de análise do discurso advinda da escola francesa, que “articula o linguístico com o social e o histórico, na qual a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística, mas também forma material da ideologia. Além de que é no contato do histórico com o linguístico, que se constitui a materialidade específica do discurso”. (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 680)

Para a pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), Helena Hathsue Nagamine Brandão, no trabalho intitulado “Introdução à Análise do Discurso” (BRANDÃO, 2009), o discurso é conceituado como toda atividade comunicativa entre interlocutores. É uma atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte ou o escritor/leitor, por sua vez, são seres situados em um tempo histórico, em um espaço geográfico e pertencem a uma comunidade. Nesse sentido, carregam a ideologia do grupo ao qual pertencem e as veiculam em seus discursos. Portanto, não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. (BRANDÃO, 2009)

Segundo Azambuja (2009), a análise do discurso se faz na confluência entre a linguística e as ciências sociais. Por um lado, a análise do discurso interroga a linguística que exclui o que é histórico e social; e, por outro lado, a linguística interroga as ciências sociais que tende a desconsiderar a linguagem em sua materialidade. Para Brandão (2009) um conceito fundamental para a análise do discurso é o de condições de produção, ou seja, conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso, são eles: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, e a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando.

Ademais, o discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta e se concretiza por meio da língua. Assim, Brandão (2009) destaca outro elemento fundamental da análise do discurso: a formação ideológica ou o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta. Essas atitudes, representações e imagens, por sua vez, estão relacionadas com a posição social de onde falam ou escrevem, têm a ver com as relações de

poder que se estabelecem entre eles e que são expressas quando interagem entre si. É nesse sentido que a autora afirma que podemos falar em uma formação ideológica colonialista, capitalista, neoliberal, socialista, religiosa, dentre outras. “A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar”. (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 681)

Por fim, Caregnato e Mutti (2006), partindo do princípio que a análise do discurso trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, entendem que a análise do discurso não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma releitura. Além disso, a análise do discurso mostra como o discurso funciona, sem a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento.

5. *Serra diz que cartilha anti-homofobia do MEC estimula bissexualismo: Para tucano, Haddad "torrou" dinheiro do governo com kit e "levou pito" de Dilma*

A reportagem supracitada foi publicada no jornal O Globo, em sua versão online de 16/10 /2012. O contexto era de disputa eleitoral entre José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Fernando Hadadd do Partido dos Trabalhadores (PT) pela prefeitura de São Paulo. José Serra⁹⁵, o falante, nasceu no bairro da Mooca, em São Paulo, em 19 de março de 1942. Em 1960, ingressou no curso de engenharia civil da Universidade de São Paulo (USP), onde iniciou sua militância política no movimento estudantil. Em 1962, foi eleito presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, no mesmo ano, foi um dos fundadores da AP (Ação Popular), organização de esquerda ligada à Igreja Católica.

Com o Golpe Militar de 1964, José Serra fugiu do Brasil e regressou em 1977, impetrando uma candidatura a deputado pelo Movimento Democrática Brasileiro (MDB), impugnada pelo regime no ano seguinte.

⁹⁵ A biografia de José Serra aqui apresentada foi redigida com base nas informações disponíveis no site: <http://eleicoes.uol.com.br/2010/pre-candidatos/conheca-a-trajetoria-de-jose-serra-pre-candidato-a-presidencia-pelo-psdb.jhtm>.

Na década de 1980, coordenou o programa de governo de Franco Montoro (PMDB) ao governo do Estado de São Paulo; eleito, Montoro colocou Serra à frente da Secretaria Estadual de Planejamento. Deixou o cargo em 1986 para disputar – e ganhar – uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Foi um dos fundadores, em 1988, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Em 1990, retornou à Câmara dos Deputados e, em 1994, elegeu-se senador. No ano seguinte, assumiu o Ministério do Planejamento. Deixou o cargo em 1996, para disputar pela segunda vez a Prefeitura de São Paulo. Serra assumiu em 1998, o Ministério da Saúde no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), onde ganhou popularidade por conta da implementação dos remédios genéricos e da criação de um programa de combate a AIDS reconhecido internacionalmente. Deixou o cargo no início de 2002, para se candidatar à Presidência da República. Chegou ao segundo turno, mas foi derrotado por Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2005, assumiu a Prefeitura de São Paulo após derrotar a petista Marta Suplicy. Um ano depois, saiu do posto para concorrer ao governo do Estado paulista. Eleito, permaneceu governador até maio de 2010, quando se lançou pela segunda vez como pré-candidato à Presidência da República. Derrotado, em 2012, enfrentou Fernando Haddad na disputa pela prefeitura de São Paulo e foi novamente derrotado.

A breve trajetória política de José Serra, aqui apresentada, evidencia duas características que consideramos fundamentais para analisar o seu discurso da reportagem “Serra diz que cartilha anti-homofobia do MEC estimula bissexualismo: para tucano, Haddad torrou dinheiro do governo com kit e ‘levou pito’ de Dilma”: a primeira é sua participação na fundação da Ação Popular, AP. Em relação à AP, Teixeira (2009) afirma que este foi o principal grupo político de origem católica no âmbito das esquerdas, que buscava, de um lado, abrir maior espaço de atuação dos leigos no interior da Igreja e, de outro, aumentar a influência da Igreja na sociedade. A segunda característica é sua histórica oposição e disputa eleitoral com candidatos do PT.

Nesse sentido, como pode ser observado a seguir, na reportagem supracitada o discurso de José Serra transparece essas questões: “A cartilha do MEC estimula a prática do bissexualismo. (...) Ela não é cartilha contra o preconceito. Ela induz um certo tipo de comportamento sexual e fala “é mais vantajoso você ter duas opções sexuais”. (RIBEIRO, 2012)

A fala apresentada, explícita uma ideologia conservadora⁹⁶, ou seja, uma ideologia ligada à manutenção dos valores sociais, culturais e morais da sociedade. A ideologia conservadora se opõe à ideologia de gênero ou da “ausência de gênero” e entende a sexualidade simplesmente no âmbito da biologia, tendo como um dos principais argumentos – a procriação humana.

Ora, o conservadorismo não apenas impede a expressão e a liberdade plena de identidades sexuais diferentes da heterossexual, como também, favorece, e em alguns casos, estimula o preconceito, a discriminação e a violência contra homossexuais. Nos dizeres de Guacira Lopes Louro “hoje, as chamadas “minorias” sexuais estão muito mais visíveis e, conseqüentemente, torna-se mais explícita e acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores”. (LOURO, 2001, p. 542)

Além de veicular uma ideologia conservadora, algumas das falas de José Serra, a respeito do “Kit Escola Sem Homofobia” evidencia o embate eleitoral como Fernando Haddad, pela prefeitura de São Paulo.

O Haddad fez isso (elaboração da cartilha) gastando R\$ 800 mil. A presidente Dilma vetou a cartilha com argumento semelhante ao que estou dando aqui. (...). O TCU está cobrando. O Haddad torrou dinheiro por incompetência. O problema é que ele é fraco como administrador. Perdeu dinheiro e levou um pito da Dilma – disse Serra. (RIBEIRO, 2012).

Com base nesses argumentos, observamos que embora as críticas de caráter conservador ao “Kit Escola Sem Homofobia” tenham sido o tema gerador do discurso, a disputa eleitoral e o ataque ao opositor foi potencializado, a ponto de consideramos que o foco principal das críticas ao “Kit Escola Sem Homofobia”, para além da defesa de valores morais, foram as questões eleitorais e eleitoreiras que perpassam a sociedade brasileira. Independente da motivação das críticas ao Kit e à “ideologia de ausência de gênero”, o fato é que este foi vetado e, desde então, poucas ações foram implementadas para que a escola deixe de reproduzir discursos hegemônicos e culturalmente construídos.

6. Considerações finais

O objetivo do presente trabalho foi evidenciar, por meio da Análise do Discurso, a construção ideológica presente na reportagem “Serra

⁹⁶ Consulta ao site: <http://www.significados.com.br/ideologia/>

diz que cartilha anti-homofobia do MEC estimula bissexualismo: Para tucano, Haddad ‘torrou’ dinheiro do governo com kit e ‘levou pito’ de Dilma”.

Após estabelecermos um diálogo com referenciais teóricos que apontam a necessidade de a escola superar a visão puramente biológica, anatômica e fisiológica do corpo e da sexualidade humana, evidenciamos que o discurso analisado assumiu a ideologia conservadora, ligada à manutenção das ideias morais e conservadoras presentes na sociedade. Tal ideologia é contrária à ideologia de gênero ou “ideologia da ausência de gênero”, pautada na a ideia de que a sexualidade humana é parte das construções sociais e culturais.

Evidenciamos ainda, que a reportagem analisada se encontra perpassada por questões de cunho eleitoral e eleitoreiro. Essa observação é respaldada pelo contexto de sua produção: a disputa entre José Serra do PSDB, o falante, e Fernando Hadadd, do PT, o Ministro da Educação, na ocasião da elaboração do “Kit Escola Sem Homofobia”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÓS, Anselmo Perez. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 19, n. 2, p. 421-449, maio-agosto/2011.

AZAMBUJA, Elizabete Beatriz. Análise do discurso: princípios e procedimentos [resenha]. *Revista virtual de letras*, vol. 1, n. 1, p. 200-2004, 2009.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 08-2015.

CARAGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *Revista Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, vol. 4, n. 6, p. 679-84, out./dez.2006.

COSTA, Angelo Brandelli. *Preconceito contra orientações não heterossexuais no Brasil: critérios para avaliação*. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). – Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad.: Maria Thereza de Costa Albuquerque e J. A. Quilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na Educação Básica. *Psicologia & Sociedade*, vol. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Corpo, escola e identidade. *Educação & realidade*, Porto Alegre, vol. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. Teoria queer: uma política pos-identitária para a educação. *Cuaderno de Pedagogía*, Rosário, vol. 4, n. 9, p. 07-20, 2001.

_____. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Revista Pro-Posições*, vol. 19, n. 2 (56), Campinas, maio/ago. 2008.

PETRY, Analidia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Trans-sexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, vol. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul.2011.

RIBEIRO, Marcelle. Serra diz que cartilha anti-homofobia do MEC estimula bissexualismo – para tucano, Haddad ‘torrou’ dinheiro do governo com kit e “levou pito” de Dilma. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18/10/2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/serra-diz-que-cartilha-anti-homofobia-do-mec-estimula-bissexualismo-6413944>>. Acesso em: 01-12-2015.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; CAMARGO, Tatiana Souza de. O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens? In: SIL-

VA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Biling. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidade e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: Unipampa, 2011, p. 28-41. Disponível em:

<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>. Acesso em: 02-12-2015.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. Os cristãos e as esquerdas nos anos 1960: uma historiografia da Ação Popular. Sérgio Ricardo da Mata, Helena Miranda Mollo e Flávia Florentino Varela (Org.). In: *Anais do 3º Seminário Nacional de História da Historiografia: Aprender com a História?* Ouro Preto: Edufop, 2009.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 3. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2000.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. *Revista Educar em Revista*, vol. 1, p. 153-169, 2014.

**ESCOLA NOVA E LIVRO DIDÁTICO:
A IMPORTÂNCIA DO IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO NOVA
PARA AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO**

Karolyna Maciel dos Santos (FACEL/UENF)

karolynamaciel@hotmail.com

Leandro Garcia Pinho (UENF)

leandrogarciapinho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho discute uma proposta de breve trajetória do livro didático na história educacional brasileira. Num período que vai do Império até a instauração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pretende ater-se entre 1930 e 1960, entrelaçando fatos relacionados ao material didático com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando sua essência e suas contribuições para desenvolver esta política pública. Primeiramente, traz-se uma explicitação da política social e educacional em que se situa o PNLD. Depois de debater acerca dos manifestos, culmina-se com os períodos importantes na implantação do livro didático no Brasil, onde ocorreram fatos respeitáveis para o avanço desta política. Por fim, será realizada uma apreciação de um livro didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental, analisando se o mesmo contempla questões de cidadania, além de verificar se existem princípios escola-novistas em suas ideias principais.

Palavras-chave: Política pública educacional. Livro didático. Escola Nova.

1. Situando o PNLD como política social e educacional – considerações sobre a importância do livro didático

Esta pesquisa pretende analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) enquanto uma política pública educacional. O tema será discutido com base na legislação que regulamentou o PNLD em 1985, pela Lei nº 91.542, promulgada com o objetivo de universalizar o acesso ao livro didático a todos os alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Considera-se o livro didático como uma importante ferramenta pedagógica que influencia o fazer docente em sala de aula e, como tal, necessita ser tratado com devida relevância.

Estudos como o de Stamatto (2011) apontam que, no Brasil, desde o Período Imperial já se pensava na questão do livro didático, mas nesta época ele era conhecido como compêndio, e possuía geralmente origem

estrangeira. Inclusive, a Constituição do Império já determinava que os professores deveriam escolher os compêndios com os quais trabalhariam, “contanto que as doutrinas estivessem de acordo com o sistema jurado pela nação” (*Idem*, p. 245). Desde então, vários avanços foram ocorrendo, mas em 1930 os debates a respeito ganharam força e, com o Estado Novo, importantes decisões foram tomadas. Em 1930 cresce o interesse pelos assuntos educacionais, caracterizando a educação como um passo para a modernização, juntamente com um Estado antiliberal e intervencionista. No início do governo Vargas, em 1930, a ênfase era para criação de cidadãos que reproduzissem o modelo elitista, com a escola exercendo uma função social.

Não se pode compreender o livro didático sem que se discuta as prerrogativas que envolvem sua regulamentação. Assim, neste caso, a legislação que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático e o instaurou como uma política pública educacional estão diretamente ligados à implementação da Lei 91.542, de 19/08/1985.

Com esta lei, o Estado tem a obrigatoriedade de distribuir gratuitamente os livros didáticos em escolas públicas brasileiras, cumprindo com seu dever de subsidiar a educação no país. Assim, o PNL D assume o papel de política educacional que nas palavras de Cavalcante (2012, p. 1925) “faz menção às diversas e múltiplas ideias e ações governamentais no âmbito educacional. Estas últimas são, portanto, políticas públicas dirigidas à resolução de questões educacionais”. Desta forma, o PNL D surge para atender a uma demanda social e educacional. A partir de 1990, as políticas públicas em educação no Brasil foram pautadas para ampliar seu atendimento e para focar no público a que se destinam. Assim, como ressalta Amaral (2012), se traduzem em ações compensatórias que pretendem minimizar os desequilíbrios sociais que o mercado capitalista instaurou. Estas políticas recebem financiamento de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que interferem nas diretrizes de sua elaboração e diminuem o papel do estado, que passa apenas a coordenar e controlar estas ações.

Acredita-se que discutir a respeito de políticas públicas educacionais é um caminho eficaz para entender os processos de dominação, que se instalam na sociedade brasileira desde sua formação. É possível compreender as relações de domínio de uma elite capitalista, detentora do poder, que dita todas as regras, sobre uma massa desprovida de recursos, vivendo apenas para atender às necessidades e anseios mercadológicos da camada dominante. Entende-se que as políticas públicas vêm para le-

gitimar esta dominação, mascarando esta verdade em nome de uma escolarização da população, que acredita que está recebendo uma dádiva, e não um direito.

O livro didático é um material muito rico, que contribui para a história da educação, principalmente por carregar consigo conteúdos com teor de representações sociais, traduzindo valores e ideias de cada época em que se insere. Ele também demarca o currículo de uma escola, mostrando sua identidade e a concepção filosófica que cada instituição defende, indicando estar imbuído de uma função social. Quando se encontra em desacordo com este princípio e não atende às propostas particulares das unidades de ensino, perde seu verdadeiro sentido, deixando de exercer influência sobre os educandos e fazendo com que a escola perca sua identidade.

2. *O processo de escolha do livro didático – o importante papel do professor*

Ainda que o livro didático seja tema gerador de polêmicas e recebedor de inúmeras críticas, é um instrumento fundamental para ser usado nas escolas. Para Mantovani (2009, p. 20), pode-se perceber “o quanto esse instrumento foi importante para comunicar, produzir e transmitir o conhecimento escolar pelo menos nos dois últimos séculos”. Desta forma, considera-se que o livro didático é um material básico para o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula brasileiras, uma vez que sistematiza os conteúdos, servindo de suporte para professores e alunos. Portanto, este material é considerado uma grande fonte de informação e, se utilizado corretamente, tem muito a contribuir com o fazer pedagógico.

Considerando que a escolha dos livros didáticos, feita com a participação dos professores, pode não ser realizada de forma crítica e sistemática, é válido ressaltar que existem interesses altamente capitalistas na implantação do Programa no país, que perpassam pela movimentação do mercado editorial e pela elitização da escolha dos livros, posto que são selecionados por especialistas que não os utilizam em sala de aula. Desta forma, há uma tendência de que os autores escrevam para aprovação do MEC e não para os verdadeiros interessados, que são os professores e os alunos.

Percebe-se então que o papel do professor se limita a apenas refe-

rendar escolhas de técnicos do MEC, não tendo autonomia na pré-seleção dos livros, o que diminui sua participação no processo de escolha do mesmo. Assim, fica claro que as propostas pedagógicas das escolas não são consideradas em suas particularidades, pois as escolhas pré-estabelecidas pelos especialistas são válidas para todo o país, não cabendo ponderar as individualidades de cada região num Brasil tão diverso. Isto faz com que o Guia do Livro Didático se estabeleça mais como um material orientador e regulador, quem sabe até limitador, das escolhas do professor.

Para que os objetivos do PNLD sejam alcançados, Oliveira (2011) coloca a necessidade de se criarem ações de fortalecimento ao trabalho e a formação dos professores. Estas ações vão desde apoio a pesquisas sobre o livro didático nas universidades até criação de grupos de estudo de docentes, capacitando-os para a escolha e o uso dos livros. Esta última ação possibilita a elaboração de um manual, que orienta ao professor no momento da escolha, colocando este profissional e a escola em comunicação com o Programa.

Enxergando o livro didático como um dos materiais educativos mais utilizados na escola e uma das principais fontes de informação para o aluno, além de ser um instrumento primordial no trabalho docente, é preciso pensar que sua escolha não pode ser uma questão de burocracia e nem um processo mecanicista. O processo de escolha dos livros didáticos a serem usados nas escolas do Brasil deve ser encarado como um exercício da autonomia do professor, que os elege baseado em seus próprios princípios, e não com base nas abstrações de agentes externos à escola.

3. Contribuições das ideias escola-novistas para a expansão da utilização do manual didático no Brasil

A Escola Nova sustentava que a escola era lugar privilegiado para reconstruir o projeto político-social do país. Suas tendências podem ser vistas atualmente nas escolas e métodos de ensino quando se fala em interdisciplinaridade e no desenvolvimento de projetos educacionais, situações presentes em vários fazeres escolares e que são defendidos como partes fundamentais para se formar um cidadão ativo e crítico, que se buscava desde a década de 20 e que se busca até hoje. Contudo, pode-se perceber que a trajetória do livro didático e a proposta reformista dos pensadores Pioneiros ocorreram paralelamente, em um cenário histórico-político significativo para o Brasil, em que a educação recebeu muitos

subsídios e avançou em vários aspectos, mas também teve inegáveis retrocessos.

Após explanação dos motivos pelos quais se escolheu o movimento renovador como parte do referencial teórico, é importante contextualizar o movimento da Escola Nova, que pretendia aproximar a escola da experiência infantil. Teve como educadores principais John Dewey, William H. Kilpatrick e Ovide Decroly. Com ideias elaboradas na Universidade de Chicago, baseava-se no estudo centrado nas experiências do indivíduo, com educação para a vida. No Brasil, a Escola Nova ou Educação Progressiva foi difundida e instaurada no século XX, mais precisamente a partir de 1920, como discute Valdemarin (2010), inspirando diferentes desdobramentos práticos.

Surgindo como uma concepção pedagógica inovadora, foi identificada por eventos que se transformaram em marcos para sua perpetuação. O primeiro destes eventos foi o inquérito sobre a educação de 1926, realizado por Fernando de Azevedo, que tinha como meta ouvir profissionais da educação influentes e mapear todos os problemas, em todos os níveis de instrução. Também se destacam “as edições da revista *Escola Nova*, nos anos de 1930 e 1931; o Manifesto dos Pioneiros, de 1932; a organização de coleções pedagógicas e a reforma educacional do Distrito Federal” (VALDEMARIN, 2010, p. 25). Tais eventos históricos aparecem como estratégias para que o novo se instalasse, utilizando como métodos os manuais didáticos, que modelavam os procedimentos para implementar as políticas públicas inovadoras e introduzir as mudanças nas práticas, contribuindo fortemente para estabelecer as novas ideias como hegemônicas. Neste trecho de Valdemarin (2010) é possível compreender a importância destes eventos para a história da educação no Brasil, principalmente para a propulsão escolanovista neste cenário:

A agitação de ideias provocada pelo Inquérito de Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo em 1926, teve prosseguimento com ações editoriais, projetou-se nacionalmente por meio do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, assentou bases institucionais na Reforma do Instituto de Educação do Distrito Federal e na elevação da formação de professores ao nível superior que foi interceptada em 1935, tanto no Distrito Federal, quanto em São Paulo. (VALDEMARIN, 2010, p. 111)

Os nomes fortes da Escola Nova brasileira foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, juntamente com os outros educadores que assinaram o Manifesto, com o objetivo de dar novos rumos à educação no país. Para eles, o papel da educação era reformar e regenerar a nação, posto que 1920 foi um período com fortes tendências

políticas e econômicas concorrentes, a fim de colher os frutos no futuro. Estes três nomes influentes ocupavam cargos importantes na educação, num momento em que Vargas se estabilizava no poder.

Cabe aqui realizar um panorama abalizado em Libâneo (1994), atentando-se para o documento que divulgou o pensamento escolanovista, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este Manifesto teve origem na IV CNE, em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro, quando já era hora de redefinir a política educacional com vistas para as novas e modernas teorias educacionais, se propondo a ser “um programa completo de reconstrução educacional, que será, mais cedo ou mais tarde, a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução” (AZEVEDO et al., 2010, p. 24). Foi redigido por Fernando de Azevedo, na companhia de mais 23 educadores da época que compartilhavam as mesmas ideias sobre a educação, assinando o manifesto e dele sendo signatários.

Os pensadores da Escola Nova, intitulados Pioneiros, se desprendendo dos interesses de classes, defendiam uma escola laica (sem a influência e a direção religiosa), pública, universal e gratuita, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, tenham uma educação comum, igual para todos, com provimento do Estado. Para eles, a educação deve ser pragmática e ter “o princípio da vinculação da escola com o meio social” (AZEVEDO et al., 2010, p. 41). A função da escola vai além da sala de aula, visando a formação de um cidadão consciente, democrático e livre para operar na sociedade e tomar parte dos destinos do Estado a que compete. É valorizada a experiência do aluno e a sociedade em que está inserido, enfatizando também a função social da educação, que variava de acordo com o ambiente e o contexto dos alunos. Com isto, destaca-se que esta educação nova visava a formação da personalidade moral do educando.

No manifesto, os educadores também comentam sobre o ensino superior nas universidades e sobre a formação de professores neste *locus* privilegiado em relação ao curso de magistério em escolas secundárias. Para atingir aos alunos com novos ideais, é preciso primeiramente formar os professores, para que estes possam transmitir os valores e saberes necessários a cada um. Os manuais didáticos e coleções pedagógicas se tornam estratégias para ensinar a ensinar, “constituindo-se numa atividade retórica destinada à sedução, ao convencimento e à conversão, fornecendo um ‘repertório de modelos e hipóteses’” (CERTEAU, 2005, p. 103 *apud* VALDEMARIN, 2010, p. 132). Por este motivo, os livros são introduzidos nos cursos de formação de professores inicialmente.

Na arte de ensino e aprendizagem, a pedagogia nova implica em colaboração, cooperação e integração intensa entre professores e alunos, buscando sempre o conhecimento, pautado em todas as disciplinas que, interligadas, auxiliam na educação moral do indivíduo. Este tipo de pedagogia designa ao aluno um papel e uma função principal. O professor é um agente importante, um facilitador da aprendizagem no processo de ensino, que ampara o crescimento e o desenvolvimento autônomo de seu aprendiz. Libâneo (1994, p. 26), ao mencionar o relacionamento professor e aluno nos princípios escola-novistas, discorre que “não há lugar privilegiado para o professor; antes seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela”. Cabe refletir com isso que, o papel do educador é cuidar para que o estudante esteja constantemente participando, proporcionando a ele questões que aumentem seu interesse pelas aulas, gerando atividades de socialização e boa conduta. É trabalho dele sublimar a assiduidade, o asseio (saúde), a pontualidade e a responsabilidade em todas as atividades. Neste caso, não há controvérsias com relação a aplicação de testes de inteligência e de personalidade, revelando uma vertente com influências da psicologia em seus preceitos.

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. (AZEVEDO et al., 2010, p. 50-51)

A Escola Nova dos Pioneiros valoriza as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social. Incide em induzir o aluno a procurar o conhecimento a partir de etapas interligadas e seriadas, criando o hábito de observação da realidade concreta e simbólica, analisando e formulando ideias que o levem a generalização ou criação de conjecturas, terminando por confirmar ou negar as informações recolhidas na sua experiência escolar.

O objetivo de realizar estes passos é diminuir a lacuna tradicionalista que existe entre o ensino e a pesquisa. A pesquisa deve originar atitudes que verdadeiramente colaborem para a evolução pessoal e coletiva em sala de aula. Libâneo (1994, p. 26) descreve cinco passos para que isto ocorra efetivamente:

- a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma;

- b) o problema dever ser desafiante, como estímulo à reflexão;
- c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções;
- d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor;
- e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova.

A avaliação acontece durante toda a aprendizagem e ensino, valorizando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais dos estudantes. Por ser contínua, dispensa um momento específico para se avaliar, como marcar data de prova, por exemplo. Destarte, todas as atividades e momentos em aula são favoráveis para a avaliação apreciando o empenho do aluno pela descoberta pessoal.

Mediante a diversidade de técnicas e a metodologia operacional de ensino, na Escola Nova são exigidos variados recursos didáticos, preparação dos educadores e da administração da escola e novas funções, como o de orientador educacional. As inovações que merecem destaque nesta nova pedagogia são: o aparelhamento de centros de interesses, estudos dirigidos, preparação de projetos de pesquisa, organização de fichas didáticas ou esquemáticas e visitas técnicas ou culturais. A fim de que todos esses recursos sejam eficazes e correspondam aos desafios e demandas dos alunos, faz-se mister uma mobilização de soluções financeiras e técnicas que nem todas as escolas, quer sejam privadas ou públicas, conseguem obter. Subtende-se que, o livro didático faz parte desta gama de matérias que auxiliam o fazer do profissional da educação. Este pensamento é colocado no manifesto da seguinte forma:

Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isso, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. (AZEVEDO et al., 2010, p. 47)

Para disseminar o pensamento escolanovista, foi realizada uma técnica editorial para que os saberes escolares que iriam normalizar a docência pudessem circular. Em 1920 e 1930 o livro se torna fundamental para transformar a cultura do país como se pretendia, sendo utilizado na formação docente para mudar a mentalidade do professorado. Quem produzia os manuais didáticos eram “professores que atuam na formação de professores, mas também orientam institucionalmente o trabalho docente”, como coloca Valdemarin (2010, p. 130). Em nome da modernização pedagógica, inicia-se um processo que prevalecem os interesses particu-

lares, no que diz respeito à questão editorial, uma vez que a circulação dos livros depende da articulação com a legislação, do financiamento dos órgãos públicos e da distribuição gratuita nas escolas. Considerando que os grandes pensadores escola-novistas ocupavam cargos importantes no comando da educação do país, pode-se inferir que o governo apoiou a ideia da circulação dos livros e inflamou o mercado editorial pela procura e divulgação deste instrumento de educação.

De acordo com Valdemarin (2010), por volta de 1930 os livros traziam seu ensino pautado na matéria de geografia, para atender aos anseios nacionalistas da época e de história, que vinha a auxiliar na formação da conduta moral e cívica do aluno. Desde bem pequena, a criança deveria, com base em fatos concretos, aprender sobre sua família, sua casa, os arredores, a cidade, a prefeitura e a bandeira nacional, abordando temas como a divisão do trabalho. As coisas deveriam ocorrer na seguinte ordem:

No início, deve-se aproveitar o interesse dos alunos por estórias e selecionar aquelas que obedecem à cronologia e representam situações típicas da nacionalidade; na fase biográfica, muda-se o foco dos fatos para as pessoas, a fim de fornecer padrões de conduta cívicos. (VALDEMARIN, 2010, p. 158)

Tudo isto era feito estudando o livro, acrescido das intervenções do professor na hora de elaborar as questões e comentários, de acordo com o contexto e realidade trazidos pela criança, para que elas mesmas organizem seu conhecimento sobre o tema. Existia um forte apelo pela preservação da ordem social e de assistência médica pública para os pobres, além de falar do processo eleitoral e de criticar o regime comunista como um retrocesso da civilização. Os manuais também incitavam o professor a ensinar aos seus alunos que deviam pagar impostos, colocando este ato como um dever e que, contribuir era ajudar nas melhorias que o governo poderia fazer para eles mesmos.

Os livros que eram utilizados na formação docente continham capítulos destinados a exaltar o próprio livro como “material didático de máxima importância, quer na formação de uma biblioteca do professor quer na seleção de leituras para os alunos” Valdemarin (2010, p. 175). Assim, vê-se que os preceitos da Escola Nova estão presentes em várias instâncias dos livros didáticos que circulavam naquela época, nas orientações e sugestões de leitura, principalmente nas citações de autores escola-novistas em que Lourenço Filho era o mais citado. Torna-se importante ressaltar que estes manuais trazem exercícios e problemas para que o professor os utilize em sala de aula, mas não se estabelecem como um

material pronto, e sim como um meio para o exercício da reflexão e da crítica por parte deste educador. Os autores acreditavam no poder do livro para modificar mentalidades, e usavam este recurso para alcançar seus objetivos.

Pontua-se que a década de 1930 foi importante no cenário educacional, principalmente no que concerne ao papel social da escola. Com a Revolução de 30, no Governo Provisório, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, dando ao Estado o poder de dominar o ensino no país. Seu objetivo era criar um ensino tão moderno quanto o país que se queria. Não existiam diretrizes gerais subordinadas aos sistemas estaduais, apenas no Distrito Federal, em que os outros estados não tinham por obrigação adotá-las. Como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) uma série de reformas atingiu a vários níveis de ensino (secundário, comercial e superior) pela primeira vez no Brasil, e foram chamadas de Reformas Francisco Campos, o então titular no Ministério. Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), foram feitas na forma da lei disposições sobre o ensino superior e o ensino secundário, foi instituído o ensino religioso como facultativo e organizado o ensino comercial.

A questão do ensino religioso facultativo às escolas públicas veio a acontecer devido a mobilização da Igreja Católica em recristianizar o país, promovendo festas religiosas para tentar legitimar sua orientação. Este projeto da igreja recebeu forte repressão dos pioneiros da educação nova, que buscavam um modelo diferenciado e mais moderno de educação, como já citado. Tem-se aí um entrave, posto que o referido manifesto ganhou espaço privilegiado neste panorama, uma vez que a maioria dos reformadores da educação do país faziam parte deste grupo de pioneiros. Desta forma, a proposta do governo em modernizar a educação para que, com isso, o Brasil caminhasse em direção à civilidade e cidadania, andou lado a lado com a Escola nova para alcançar seus objetivos. Com o Estado Novo, em 1937, predominava o discurso de um “ensino específico para as classes menos favorecidas”, como um dever do estado com parceria das indústrias e sindicatos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2004, p. 26).

Este contexto histórico, como visto, foi importante também para a questão do livro didático, pois foi nesta época que o Ministério passou a controlar o ensino público (como reivindicado no manifesto) e os materiais didáticos em escolas públicas, que proibiu o uso de obras estrangeiras e que foi criado o INL e a CNLD, em que o governo adquire e distribui

livros nas escola públicas.

O processo de remodelação pedagógica se ampliou pautado no pensamento de que o conhecimento teórico vem antes das experiências, e o livro didático se instituiu como um suporte para a aquisição destas informações. Com isto, existia uma diferenciação entre o ensino da Escola Nova e o ensino tradicionalista e, estudos apontam que foi difícil sobrepor os ideais novos aos tradicionais.

Apesar de todo o esforço desenvolvido desde as primeiras décadas do século, em fins dos anos cinquenta se percebe que o ensino tradicional ainda persiste, com o mesmo elitismo que o caracterizava desde o princípio. Os professores, embora recebam uma formação que os coloca em contato com os postulados escola-novistas, não possuem capacitação prática para exercitar esses conhecimentos; além disso, não encontram, na escola pública, uma estrutura que permita a efetivação dos ideais renovadores. (CUNHA, 1992, p. 220, *apud* VALDEMARIN, 2010, p. 201)

Mediante a esta informação, entende-se o motivo pelo qual o Manifesto foi reeditado no final da década de 50. O Manifesto dos Educadores de 1959 convocou novamente os pioneiros para trazer à tona as discussões que foram estacionadas após alguns anos. Agora, mais maduros e engrossados por 161 vozes, tornam a analisar o contexto em que o Brasil estava vivendo na educação, propondo sua educação renovadora para resolver alguns problemas que não se solucionaram. O país contava com um professorado mal preparado, analfabetismo exacerbado, evasão escolar. Com a urbanização, a industrialização e o rápido crescimento demográfico foram alguns dos fatores que determinaram o desequilíbrio no sistema escolar.

Este período se torna importante de analisar, pois nas palavras de Azevedo (2010, p. 76) “é nesse mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a ideia que se procura agora concretizar no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão na Câmara de Deputados”. Promulgada a lei 4.024 em 1961, a primeira LDB, não se observaram os avanços pretendidos no segundo manifesto, pois neste contexto, pois foi nesta época que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 29), as forças conservadoras e privatistas venceram e trouxeram “sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais”. A antiga geração persistia na luta e somava a seus ideais a oposição aos privatistas, mas não foi suficiente, pois a LDB veio a reforçar o conservadorismo do Legislativo Brasileiro e se submeteu a iniciativa privada e a Igreja Católica.

O Brasil assumiu compromissos políticos, principalmente com o governo norte-americano. Talvez o mais importante tenha sido o acordo entre o MEC e a AID (Agency for International Development), que nas palavras de Shiroma; Moraes; Evangelista (2004, p. 33) se caracterizaram como “os tristemente célebres Acordos MEC-USAID”. Este acordo, apesar de ser citado como “infeliz” para o país, foi imprescindível no que tange ao livro didático, uma vez que, dele saiu a criação da COLTED, em 1967, a fim de distribuir milhões de livros aos estudantes, gratuitamente, em três anos.

Nos anos de 1960 a 1970 a educação foi pensada para formar capital humano, voltando-se para o mercado de trabalho e para o consumo, ou seja, constituindo uma visão econômica de desenvolvimento amparada pelo regime militar. Neste regime, a proposta era ampliar a oferta no ensino fundamental para formar e qualificar, minimamente trabalhadores, além de formar mão de obra altamente qualificada para os escalões mais altos, tudo isto para favorecer o processo produtivo das indústrias. Todo este esforço coopera para a expansão do consumo de livro didático no país, já que estes são consumidos por quantidade de alunos. Aumenta-se o contingente aprendiz (a demanda), aumenta a oferta de livros, gerando um *boom* nas engrenagens editoriais brasileiras.

Como já referido, a LDB não contemplou os princípios renovadores e, com isto, não foi possível realizar a reforma que o governo pretendia, posto que imperavam o privatismo e os interesses da Igreja. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 39) apontam que:

Ampliar a escolaridade, antiga demanda de educadores brasileiros, exigia uma mudança estrutural na educação elementar, uma vez que a expansão do ensino decorrente requeria um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistente nos antigos cursos primário e ginásial. [...] a alta seletividade do antigo curso primário, a elevada proporção de vagas na rede particular e a inexistência de escolas do antigo nível médio na zona rural tornaram impraticáveis a extensão e a obrigatoriedade da escolaridade previstas na lei.

Deste modo, percebe-se que a lei enfocou a quantidade, e não a qualidade. Os recursos para a educação foram diminuídos e, neste contexto, a partir de 1970, o livro didático ficou esquecido no foco educacional, pois agora a visão governamental era para subsidiar o ensino privado.

Em 1980 o país passava por uma enorme crise na educação. Muitos alunos repetentes, analfabetismo, professores leigos e evasão escolar, reprovações, alunos excedentes e miséria, tudo isto com altos índices.

Silva (1983) atribui este fracasso escolar aos alunos que, pobres, possuíam dificuldades de atenção e concentração e ainda necessitavam sobreviver em seu ambiente familiar, deixando para desenvolver as habilidades de leitura e escrita apenas na escola. A oposição pedia mudança, para que este quadro terrível se invertesse. Com o fim do regime militar, em 1985, a Nova República de Sarney prometia transformações e uma democracia, mas foram aspirações que não passaram de desejos populares. O modelo militar ficou de herança e pouca coisa mudou.

As reivindicações se faziam presentes, culminando com o movimento crítico de associações científicas (ANPEd, ANDES, CNTE), criadas para exigir do governo o cumprimento de algumas leis que ficaram esquecidas, em prol de uma educação de qualidade. Defendiam, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2004) a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública para formar alunos com consciência crítica. Como se vê, este projeto retoma, em muitas de suas conjunturas, os princípios defendidos pelos escola-novistas. Baseavam-se na melhoria da qualidade da educação, valorização do profissional do magistério, priorizavam a democratização da gestão, previam um financiamento pesado da educação e propunham a ampliação da escolaridade de 0 a 17 anos. Foi em meio a este clima de mudanças e reivindicações que, em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático.

4. Análise do livro de língua portuguesa

Para validação desta pesquisa, foi analisado um livro didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental, o Porta Aberta. Tal análise se baseou em verificar se o livro contempla questões de cidadania, além de examinar se existem princípios escola-novistas em suas ideias principais.

Apreciando o material didático, entende-se que a obra tem muitos pontos fortes, mas também possui pontos fracos que prejudicam o ensino de língua portuguesa. Não foi encontrado nenhum erro conceitual, mas simplificações de conceitos, fazendo com que não se apresente a linguística com a importância que ela merece. A parte da oralidade fica a cargo do professor, que precisa complementar as atividades do livro com a sua criatividade. Fica exposto que as sequências didáticas instigam a interpretação e produção de texto, contendo exercícios estimulantes que levam o aluno a pensar nas respostas, o que parece ser um ponto forte. Porém, também proporciona atividades que não estimulam o aluno, nas

quais ele apenas precisa procurar a resposta no texto, mostrando duas linhas de ensino distintas e que podem prejudicar a aprendizagem. As seções destinadas ao ensino da língua portuguesa propriamente dita, deixam a desejar, não apresentando os conceitos em sua integridade e empobrecendo as definições linguísticas.

Focando no ponto em que o aluno é estimulado a pensar para responder alguns exercícios, pode-se inferir que há uma maturação da cidadania, pois coloca o aluno em posição crítica, em que deve mostrar sua opinião diante de fatos cotidianos, ou mesmo mediante situações expostas em textos literários. Esta questão está fortemente ligada aos preceitos escola-novistas, haja visto que a instrução parte do que o aluno pensa e sabe a respeito do que se propõe ensinar. Estimulando o estudante a pensar e, posteriormente, produzir um texto, dissertando suas ideias, faz com que o mesmo tenha autoconfiança e saiba que não existe resposta errada quando se parte de análises, pois o que prevalece é o ponto de vista de cada aluno, e não o do professor. Neste caso, o educador é apenas mediador de aprendizagem, levando as informações e deixando que os alunos confluam para chegar ao conhecimento.

O referido livro também trabalha com Projetos, estimulando a convivência em grupo e instigando o trabalho em equipe, uma vez que o projeto oportuniza ao aluno compartilhar suas ideias e aceitar as opiniões alheias, aglutinando todos os pensamentos em busca de um resultado que proporcione sucesso a todos do grupo. Assim, é necessária a participação de todos, onde cada um pode contribuir com suas habilidades e competências.

Nota-se que o livro de língua portuguesa é o mais utilizado pelos professores em sala de aula, sendo tratado como um suporte nas aulas e como “quebra galho”. Deste modo, percebe-se que os pontos fortes da coleção estão se sobressaindo aos pontos fracos, pois os professores procuram utilizar as atividades convenientes aos momentos de aprendizagem em sala de aula. As atividades julgadas ruins, que não levam ao exercício da cidadania, nem à criticidade do aluno, são deixadas de lado, fazendo com que o professor pesquise outras atividades mais prazerosas e estimulantes. De maneira geral, o livro proporciona a reflexão dos alunos e professores, estimulando o uso de variados recursos didáticos e tecnológicos, estando em conformidade com os preceitos da Escola Nova.

5. Considerações finais

A questão do livro didático vem sendo marcada por intensas transformações desde que, no país, começaram as discussões sobre o tema. Foi apenas em 1929 que o livro didático iniciou oficialmente seu trajeto como uma política pública educacional, com a inauguração do INL até 1985, com a implantação efetiva do PNLD. Desde então, o cenário educacional sofreu consideráveis mudanças. O livro didático acompanhou a todas elas, algumas vezes para melhorar o sistema educacional e outras sendo esquecido.

Apesar de serem consideradas como utópicas por muito tempo, algumas vertentes da Escola Nova foram de grande valia para a melhora da qualidade da educação, pois trouxeram contribuições de grandes pensadores de nível internacional e colaboraram para a modernização educacional do país.

Os escola-novistas brasileiros já previam que a mudança de hábitos e mentalidades seria um processo longo e inacabado. É inegável que o material didático impresso contribuiu enormemente para disseminar as ideias inovadoras. A Escola Nova sustentava que a escola era lugar privilegiado para reconstruir o projeto político-social do país. Suas tendências podem ser vistas atualmente nas escolas e métodos de ensino quando se fala em interdisciplinaridade e no desenvolvimento de projetos educacionais, situações presentes em vários fazeres escolares e que são defendidos como partes fundamentais para se formar um cidadão ativo e crítico, que se buscava desde a década de 20 e que se busca até hoje.

Diante do exposto, é visto que a trajetória do livro didático e a proposta reformista dos pensadores Pioneiros ocorreram paralelamente, em um cenário histórico-político significativo para o Brasil, em que a educação recebeu muitos subsídios e avançou em vários aspectos, mas também teve inegáveis retrocessos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor. In: *Anais da Semana da Educação*, Londrina, 2012, p. 1091-1103. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/politicaseducacionais/politicaspUBLICAPARAOLIVROdidatico.pdf>>.

Acesso em: 23-08-2013.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Massangana, 2010.

CAVALCANTE, A. P. R. et al. O livro didático como política educacional e o processo da sua escolha: uma experiência em municípios cearenses. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino [Anais]. UNICAMP. Campinas: Junqueira e Marim, 2012, p. 1923-1934. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2169p.pdf>>. Acesso em: 23-08-2013.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. 2009. Dissertação (de Mestrado). – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, São Paulo.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Múltiplas vozes na construção do PNLD. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio. (Orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência*. Uberlândia: Edufu, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 44, p. 98-101, fev. 1983.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. O livro didático e a lei: o permitido e o proibido. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio. (Orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência*. Uberlândia: Edufu, 2011.

VALDEMARIN, Vera Tereza. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

**ESCOLA SEM HOMOFOBIA:
ANALISANDO UM DISCURSO DA IDEOLOGIA DE GÊNERO**

Sharlys Jardim da Silva Santos (UNESA/UENF)
sharlys jardim@hotmail.com

Amanda Leal Castelo Branco (UFV)
amandalealcb@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UFF/UENF)
shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

A escola, segundo o Ministério da Educação, deve ser vista como um local de inclusão e suas ações devem ser pautadas no reconhecimento e respeito à diversidade. Tendo em vista esta afirmação, o Governo Federal, em 2004, propôs a criação do programa "Brasil sem Homofobia" que previa, dentre suas diretrizes, promover valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual. Dentre as propostas, no âmbito da educação, estava a produção de materiais educativos para discutir questões como orientação sexual e homofobia. Após inúmeros debates, no ano de 2011, a proposta se materializou na elaboração do caderno *Escola sem Homofobia*. Contudo, posterior a pressões de setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional, o material foi engavetado pelo governo. Nesse contexto, trabalhamos neste artigo a análise do discurso da reportagem: "Opinião: Debate sobre homofobia e preconceito na escola é fundamental", publicada no portal de notícias da Rede Globo em 02/06/2011. Nela, a psicóloga Ana Cássia Maturano apresenta argumentos a favor da distribuição do material nas escolas, evidenciando a importância deste tema ser discutido e inserido na didática de cada professor, ajudando-os, inclusive, a lidar com suas visões, muitas vezes, homofóbicas. Diante disso, constatamos que a reportagem assumiu a ideologia de gênero ou "ideologia da ausência de gênero", pautada na ideia de que a sexualidade humana é parte das construções sociais e culturais e colocou-se contrária à ideologia conservadora, ligada à manutenção das ideias morais e conservadoras presentes na sociedade.

Palavras-chave: Homofobia. Análise do discurso. *Ethos*. Sexualidade.

1. Introdução

Em um contexto histórico, segundo Freire e Cardinali (2012), a homossexualidade foi se tornando um foco de interesse a ser debatido no âmbito social. Ela por muitas décadas foi considerada um pecado capital para o cristianismo; no âmbito jurídico, foi percebida como um crime, e como doença e um desvio psicológico para a medicina. A partir deste ponto inicial, podemos desde já observar que a homossexualidade apesar de ter sido muito bombardeada por diferentes padrões sociais, hoje ela

pode ser vista como “orientação sexual” equiparada à heterossexualidade. Essa mudança permitiu que os homossexuais pudessem se ingressar no debate político em busca de seus direitos como sujeitos legítimos.

Diante do desafio de abranger as políticas públicas no contexto da diversidade sexual, buscamos neste artigo traçar provocações e reflexões sobre o programa do Brasil sem Homofobia, em um âmbito diferenciado, acreditando que este tema deve ser discutido em todas as instâncias devido à relevância da temática e emergência da discussão.

Neste trabalho, na primeira sessão, apresentamos um recorte a respeito da proposta do "Brasil sem Homofobia", na qual detalhamos em linhas gerais suas diretrizes e objetivos. No segundo momento, oferecemos uma fundamentação teórica sobre o *ethos* a partir da análise do discurso e, no terceiro momento do artigo, analisamos a entrevista⁹⁷ intitulada: "Opinião: Debate sobre homofobia e preconceito na escola é fundamental", publicada no portal de notícias da Rede Globo, em 02/06/2011, da psicóloga Ana Cássia Maturano, quando forneceu uma entrevista para o jornal *O Globo*, em uma edição “Especial para o G1”, assinalando argumentos a favor da distribuição do material nas escolas, evidenciando a importância deste tema ser discutido e inserido na didática de cada professor, ajudando-os, inclusive, a lidar com suas visões, muitas vezes, homofóbicas.

Por fim, neste artigo, nosso objetivo não é de fazer uma análise sobre o programa Brasil sem Homofobia, mas emanar uma análise da entrevista da psicóloga Ana Cássia Maturano, utilizando o *ethos* da análise do discurso, considerando todos os aspectos envolvidos da fala da entrevistada.

2. O programa "Brasil sem Homofobia" e o caderno Escola sem Homofobia

“Brasil sem Homofobia” é um programa lançado em 2004, que objetiva o combate à violência e à discriminação contra GLTB, visando a promoção da cidadania homossexual. Este programa foi estruturado na união do governo federal juntamente com a sociedade civil organizada, e o seu surgimento adveio após a ação mobilizadora do programa Direitos

⁹⁷ A entrevista completa está anexada no final deste artigo.

Humanos Direitos de Todos, a qual elaborou o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. “Tal programa se apresenta como proposta intersetorial, abrangendo ações nos setores saúde, educação, cultura, trabalho, e segurança pública”. (LIONÇO, 2008, p. 14)

Os objetivos que circunscrevem o programa “Brasil sem Homofobia” se fundam na intenção de

[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgênicos e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. (BRASIL, 2004, p. 11)

Nardi e Quarteiro (2012) destacam que este programa surge com uma proposta diferenciada por propor a inserção do tema da diversidade sexual no espaço escolar, além de trazer inovação à discussão relacionada à igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Vistos esses como temas de impactos para debates nas salas de aulas, medida pela equipe pedagógica escolar e do corpo docente.

Entendendo a necessidade emergente da escola em inserir nas suas propostas pedagógicas os temas de gênero, Pereira e Bahia (2011) concordam que a escola precisa contribuir com esse movimento de emancipação, fazendo com que aconteça na escola uma reflexão ativa sobre os temas de gênero e sexualidade, de modo que possam ser discutidos e conversados com tranquilidade. Tendo em vista, uma construção social e relacional mais humanitária e igualitária, “nos tempos hodiernos, é pensamento corrente que para se viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem”. (PEREIRA & BAHIA, 2011, p. 52)

Nesta mesma perspectiva de pensamento, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) destacam que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. (BRASIL, 1997, p. 117)

Desta forma, os temas relacionados à orientação sexual são temas transversais no PCN. O objetivo inicial não é o de nomear uma ou outra disciplina como responsável por estas discussões, pelo contrário. Os PCN propõem que assuntos referentes à sexualidade devem ter uma abrangên-

cia a todas as disciplinas pré-definidas nos seguimentos, e cabe exclusivamente ao professor incluí-las em suas disciplinas em formas de debates ou de reflexões.

Tendo em vista a necessidade de formação específica para os professores abordarem estes temas, Pereira e Bahia (2011) destacam:

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens: preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. (PEREIRA & BAHIA, 2011, p. 63, *apud*, BRASIL, 1998, p. 303)

Enfatizando o objetivo destacado anteriormente, o referido programa trouxe na sua constituição uma série de diretrizes e princípios estratégicos adotados para que em sua instância final pudesse ter sido aplicado sem que houvesse possíveis interrupções capazes de comprometer o seu desenvolvimento. Para que esses contratempos não ocorressem, o Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação buscou

a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB. (BRASIL, 2004, p. 11)

Apesar da aparente fluência demonstrada pelo Governo em denotar apoio ao desenvolvimento e aplicabilidade deste projeto, Mello et al. (2012) ilustram um recorte preciso ao evidenciar um comparativo no discurso do programa de governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo estes autores, nos anos de 2003 a 2006 o candidato não fazia qualquer alusão aos direitos LGBT. Contudo, somente no segundo mandato dos anos 2007 a 2010 do mesmo candidato que houve o projeto de ação: “Desenvolver e aprofundar as ações de combate à discriminação e promoção da cidadania GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), nos marcos do programa “Brasil sem Homofobia”, que será ampliado e fortalecido” (LULA PRESIDENTE, p. 32; MELLO et al., 2012). Apesar de todo suposto apoio oferecido por parte do governo, existe ainda uma grande resistência por parte dos órgãos governamentais

e municipais em executarem efetivamente o "Brasil sem Homofobia" e outros projetos de ações voltadas à população LGBT.

Com todas as resistências apresentadas a caráter governamental, o Brasil obteve muitos avanços com relação a inserção do tema sexualidade nas escolas. Nardi e Quarteiro (2012) fazem uma demarcação de décadas e seus respectivos avanços com relação ao tema: "A lei brasileira prevê a educação sexual na escola desde 1928, entretanto, até 1950, apesar desses programas apresentarem um caráter higienista, havia uma significativa resistência à sua implantação [...]" (p. 65). Os autores complementam dizendo ainda que uma das grandes vozes opositoras veio notadamente da Igreja Católica, por apresentar resistências e exigir exclusividade para tratar desta temática. Contudo, nos anos 70 com o movimento feminista, houve um notável avanço com relação as reivindicações por uma "educação sexual não sexista", o que não incidiu muita mudança no campo educacional. Nos anos 90 ocorreu o surgimento de projetos pedagógicos redirecionados as doenças sexualmente transmissíveis, como temas norteadores a sem debatidos nas escolas, o que estrategicamente consolidou-se na necessidade de incluir e debater temas sexuais com os alunos de todos os segmentos.

Um outro avanço importante ocorrido no Brasil, foi a retirada do homossexualismo no rol de doenças do INPS⁹⁸. Segundo Freire e Cardinali (2012), essa conquista após treze anos foi executada com o aval do Conselho Federal de Psicologia, que só em 1999 houve a proibição do tratamento da homossexualidade por parte dos psicólogos; deixou assim de ser reconhecida como uma patologia, e passou a ser vista oficialmente como uma "variedade da sexualidade humana, da mesma forma que a heterossexualidade". (p. 44)

Mesmo diante de consideráveis avanços, a execução do "Brasil sem Homofobia" enfrentou sucessivos problemas no que diz respeito a ampliação e transversalização das políticas macro. Irineu (2014) elenca algumas ações realizadas como o

[...] apoio a projetos de ONGs; capacitação de militantes e ativistas; criação de núcleos de pesquisa em universidades públicas; projetos de capacitação de professores da rede pública; programas na área de saúde e prevenção de DST/AIDS; e criação de centros de referência em direitos humanos e combate a crimes de homofobia. (p.199)

⁹⁸ Instituto Nacional de Previdência Social.

Irineu (2014) diz, ainda, que as atividades propostas foram realizadas até o ano de 2008 sem completa confiabilidade, pois envolvia-se mais as ONGs do que os órgãos estatais.

Entretanto, alguns compromissos firmados no "Brasil sem Homofobia" foram concretizados, como, por exemplo, a realização da I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, intitulada "Direitos Humanos e Políticas Públicas: O caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais", realizada em junho de 2008. (p. 199)

Um reflexo do "Brasil sem Homofobia" foi a elaboração de um kit de materiais educativos do referido projeto no início de 2011, pelo Ministério da Educação, com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). Silva e Moreira (2012) expõem que este kit foi criado com o objetivo de instrumentalizar o professor na sala de aula para trabalhar os temas envolvidos a sexualidade humana. No material contém alguns vídeos que visam "[...] à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para o convívio democrático com a diferença". (p. 10)

Contudo, após a divulgação deste material na mídia o mesmo foi denominado pela imprensa de "kit gay", acreditando em se tratar de um kit que traz em sua composição instruções relacionadas a como se tornar um homossexual. Contrariando assim, as motivações envolvidas na elaboração do material didático, destinado ao enfretamento do preconceito e das práticas homofóbicas nas escolas (DINIS & PAMPLONA, 2014, p. 221). Esse fato ilustra de maneira representativa o que acontece em nossa sociedade quando os órgãos governamentais abrem alternativas de debates sobre temas relacionados a sexualidade. "[...] são frequentes concepções homofóbicas que alicerçam práticas discriminatórias e preconceituosas" (CEARA & DALGALARRONDO, 2010, p. 118), na nossa sociedade.

3. A análise do discurso a partir do *ethos*

Antes de aprofundarmos no *ethos*, entenderemos em linhas gerais a partir das colocações de Jesus (2009), de que forma a análise do discurso pode ser entendida. Segundo esse autor, ela pode ser compreendida como um "constructo teórico interdisciplinar" capaz de englobar conhecimentos de áreas distintas. Dessa forma, a análise do discurso "[...] constitui um modelo técnico-didático apropriado para analisar textos e

seus efeitos de sentido, nas diversas situações de interação social”. (p. 1)

Além disso, Gregolin (1995) complementa dizendo que a análise do discurso “significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu” (p. 20). Dessa forma, podemos considerar que o discurso é constituído do momento social (ou histórico) e dos aspectos linguísticos que caracterizam determinado grupo social. Assim a análise do discurso analisa simultaneamente esses dois aspectos.

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Segundo Fischer (2001, p. 206, *apud* PINTO, 1989, p. 25), “Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos”.

Quando analisamos o discurso, estamos diretamente lidando com o contexto a qual ele foi criado e será por meio desta análise que nós iremos procurar a relação da modalidade linguística e social apreendida ideologicamente. (GREGOLIN, 1995, p. 17)

Nesse sentido, conforme Oliveira (2009) a “análise textual” e a análise do discurso não têm por objetivo analisar linguisticamente as frases ou unidades gramaticais menores. Pelo contrário, a análise do discurso busca compreender a organização do diálogo: “tomada de turno, a estrutura das aberturas e dos fechamentos conversacionais, no caso da linguagem falada. Ou a estrutura de uma reportagem de jornal, como exemplo de estudo das propriedades organizacionais do discurso escrito”. (p. 63)

Segundo Carvalho (2011), “[...] o conceito de *ethos* advém da Retórica de Aristóteles e foi reformulado por Maingueneau para a análise do discurso” (p. 85). Sendo assim, Heine (2008) expõe que, a partir da análise do discurso, o *ethos* possui uma nomenclatura que

diz respeito à construção de uma imagem de si através do discurso. Assim, dizer que os participantes do discurso criam uma autoimagem através dele, significa também afirmar que o discurso carrega as marcas do enunciadador e do coenunciador, entendidos aqui como aqueles que interagem no processo discursivo. As imagens do enunciadador e do coenunciador agem no campo discursivo, de modo a serem parte constituinte do processo enunciativo. À construção dessa imagem de si no discurso convencionou-se chamar de *ethos*. (p. 155)

Podemos compreender desde já, que quando apresentamos alguma argumentação sobre algum assunto, expomos mesmo que imperceptivelmente um pouco das nossas ideologias e do que acreditamos como supostamente certo ou errado. Em linhas gerais, tudo que nós falamos e expressamos para o mundo exterior são os reflexos do que nós construímos no nosso mundo interior.

Recla (2012) diz, ainda, que mediante esse processo interativo de fala com o outro, nós acabamos influenciando esse outro não com uma imagem nossa, real, mas com uma imagem que nós criamos ao falarmos, utilizando desse modo o veículo da enunciação. “Nesse sentido, *ethos* discursivo aparece como categoria interativa que se constrói na instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra por meio de seu discurso” (p. 99-98). Sendo assim, podemos compreender que a nossa fala é desenvolvida por meio de uma construção social a partir do meio à qual nós pertencemos, e que de certa forma a reproduzimos linguisticamente a partir de características e costumes sociais.

Nesse sentido, o *ethos* assume uma importância fundamental ao discurso, pois é através da construção da imagem de si que o enunciador legitima seu próprio dizer, construindo uma imagem calcada em valores historicamente aceitos, de acordo com uma situação dada. (CAMPOS, 2008, p. 4)

Em relação à imagem transmitida por intermédio do discurso, Aurélio (2012) nos alerta que nem sempre o *ethos* visado corresponde ao *ethos* produzido. O que pode ocorrer quando vamos nos posicionar frente a alguma questão polêmica da sociedade. O nosso discurso pode ser reproduzido e construído por nós como algo positivo, mas que por mais que sejam consideradas as melhores intenções, o discurso final pode se apresentar completamente distorcido e com uma imagem completamente negativa sobre o que inicialmente nós desejamos transmitir positivamente. Um outro exemplo, são os políticos, que a todo instante em suas campanhas eleitorais tentam sustentarem um discurso honesto, sereno e comprometedor, mas que em termos sociais, todos nós sabemos que já existe uma imagem construída sobre estes indivíduos que se corrompem com demagogias baratas.

O *ethos* se constitui, portanto, na apresentação de si efetuada pelo locutor em seu discurso. Quando falamos em apresentação de si, não estamos dizendo que o locutor enumere suas qualidades, nem que fale explicitamente de si. A representação de si se dá através de seu estilo, suas crenças, suas competências linguísticas e enciclopédicas e na relação que estabelece com seu dizer. (CAMPOS, 2008, p. 3-4)

Sendo assim, Piris (2009) expõe que o “[...] *ethos* não se satisfaz

em recobrir a imagem do enunciador, [...] mas extrapola isso, ao remeter à ideia do fiador do discurso, daquele que garante o que é dito, legitimando seu discurso pelo seu modo de dizer”. (p. 3)

Lima (2014) nos chama a atenção a noção de fiador como uma veemência subjetiva, que tem por finalidade exercer a função de afiançar o que o enunciador diz. Assim, no discurso, ele ordena um *ethos* discursivo assumindo uma posição para si mesmo, com o objetivo de o coenunciador, ou seja, de concordar ao que foi dito, garantindo, por sua vez, o discurso.

Utilizando novamente o exemplo do candidato político, o mesmo pode criar uma imagem do fiador irreal. Passando-se por uma pessoa calma, tranquilo, comprometida, humana, humilde, honesta mesmo não tendo nenhuma dessas características.

Essa construção da imagem do fiador se relacionará, portanto, com as escolhas lexicais feitas pelo enunciador, que conferirão ao enunciado um tom de calma e tranquilidade, fazendo emergir, portanto, a imagem de um fiador calmo e tranquilo. (HEINE, 2008, p. 158)

Quando nos deparamos com um discurso, seja oral, seja escrito, não podemos dissociá-lo de sua circulação original, isto é, de suas condições sócio históricas de produção, de seu campo discursivo de origem, para que possamos compreender as razões e os objetivos da autoria do discurso. Sendo assim, é importante distinguirmos as diferenças entre autor e enunciador. O primeiro está para o sujeito produtor empírico, biológico; enquanto o segundo está na instância da enunciação, ou seja, não é mais um sujeito de carne e osso e sim um enunciador que se dá a ver no e pelo discurso, tomando para si um *ethos* discursivo e assumindo um posicionamento ao qual o enunciador pode ou não aderir. (LIMA, 2014, p. 5)

Recla (2012) comenta que, segundo Maingueneau (2005), “a cena enunciativa é constituída por três cenas em uma tripla interpelação: a cena englobante, que define o tipo de discurso, a cena genérica, a qual define o gênero de discurso, e, por último, a cenografia, que se constrói no próprio texto” (p. 97). Em outras palavras, podemos considerar que todo texto pertence a uma categoria de discurso, a uma cena genérica. Por existirem muitos tipos de textos e linguagens, essas formas de categorias tem uma grande variância. Além disso, devemos também considerar as diversidades textuais existentes em cada sociedade.

4. Discussão e resultados

Utilizamos como instrumento de análise a cena enunciativa da en-

trevista a fim de apreender o *ethos* discursivo que se constituiu por meio da mesma. “Considerando que é na instância do discurso que o *ethos* se manifesta” (CARVALHO, 2011, p. 88). Nas notícias de jornal é comum que o enunciador procure construir o efeito de objetividade e, para isso, mantém a enunciação afastada do discurso, como garantia de sua “imparcialidade. (GREGOLIN, 1995, p. 19)

No trecho inicial da entrevista, percebemos que a psicóloga inicia sua fala apoiando e denotando objetividade a respeito do Kit elaborado pelo programa “Brasil sem Homofobia”, em que afirma veementemente que a: “*Proibição do kit evidencia a dificuldade que se tem em lidar com o assunto*”. Proibindo a utilização deste kit, é ir contra ao que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) evidenciam, que a na qual deve-se entender que é na escola que esses debates devem acontecer, desde cedo com os alunos dos diferentes segmentos.

A psicóloga além de demonstrar sua opinião em relação aos alunos, também expõe a respeito da necessidade dos professores de saírem de suas zonas de conforto e agenciarem o apoio a inclusão desta temática na escola. Contudo, por se tratar de uma visão em uma perceptiva psicológica, Maturano (2011) não deixa de considerar que o professor para poder se inserir nesta temática ele precisa necessariamente de uma preparação, muitas vezes didática-metodológica e psicológica.

Professores precisam ter espaço para discussão e reflexão. Pode-se dizer que o kit anti-homofobia é um sucesso. O adiamento de sua entrada nas escolas inflamou a discussão sobre o assunto. E é isso que importa: discutir o tema. Muito provavelmente, ele seria pouco produtivo nas escolas. Como vários projetos na área de educação, cairia de paraquedas na cabeça dos professores, que teriam de trabalhar com o tema junto aos alunos, ajudando-os a lidar com suas visões muitas vezes homofóbicas. E quem ia ajudar o professor a elaborar esse assunto? (MATURANO, 2011)

Nardi e Quarteiro (2012) evidenciam os aspectos psicológicos, complementando o que Maturano expôs em reação a participação ativa da escola na inclusão de temas emergências na sociedade. Acreditando que a escola é sim um espaço agenciador de saberes e discussões que viabilizarão a desconstrução de ideologias, muitas vezes infundadas advindas de uma sociedade enrijecida. E assim, os autores complementam:

A educação escolar pode ser definida como integrante do dispositivo da sexualidade e como agenciadora privilegiada do biopoder, do controle e da normalização ao esquadrinhar – a partir dos usos, dos saberes e dos enunciados oriundos de diversas disciplinas, mas com um lugar privilegiado destinado à psicologia – o normal e o patológico. Do mesmo modo, a escola pode ser pensada como uma forma fundamental de acesso à igualdade de direitos. Embora estejamos destacando estes dois papéis da escola que funcionam como

agenciadores do dispositivo, é importante ressaltar que não se trata de dois lados, pois estes dois aspectos/componentes são complementares. Basta lembrar que a noção de seguridade social, por exemplo, se construiu a partir da divisão sexual do trabalho e de uma lógica familista que pressupõe a heterossexualidade. (p. 64)

Apresentando um pouco indignação quanto ao posicionamento dos grupos sociais que não aprovam o "Brasil sem Homofobia", a psicóloga desabafa afirmando:

Não dá simplesmente para combinar que agora ninguém mais vai ser homofóbico, usando simplesmente da repressão. Valores e sentimentos não são passados apenas por palavras, mas principalmente na sutileza dos atos. A comunidade gay sabe bem o que é isso. Muitos tentaram reprimir seus sentimentos e identidade homossexual. É do que adiantou? De nada. Continuaram sendo como são. (MATURANO, 2011)

Freire e Cardinali (2012) ao dizerem sobre reconhecimento da homossexualidade vista não como algo patológico, mas pertencente à sexualidade humana, incide desde já a desmistificação de muitas ideologias presentes na sociedade, que de certa forma alimentam opiniões homofóbicas e repressoras a comunidade LGBT.

Por isso mesmo deve ser tratado com mais seriedade. A proibição do kit pelo governo deixa evidente a dificuldade que se tem em lidar com o assunto, sem contar o poder que os grupos religiosos têm. Não dá para esperar que eles consintam com algo assim. A atitude deles não é questão de certo ou errado, é coerente com o que pensam e pregam. Precisam se modificar, sem dúvida. Porém, eles não têm condições de discutirem o tema, estão presos em seus pré-conceitos. Não são bons conselheiros para isso. (MATURANO, 2011)

Nesta fala percebe-se, também, o que Campos (2008) diz com relação a apresentação do discurso utilizado como representação de si para expor suas crenças e subjetividades, por meio das competências linguísticas de se apoiar em um discurso expositivo.

(...) A escola que passa a respeitar a professora travesti e assume seu nome social mostra que modificações pouco prováveis há vinte anos no contexto escolar são hoje possíveis. A escola sozinha não vai modificar a sociedade, mas o conjunto de ações – na mídia, no embate político, no campo da jurisprudência, na produção de saberes voltados para este campo – produz a sinergia necessária para construirmos um mundo no qual os direitos não sejam definidos pela hierarquia da moral sexual. (NARDI & QUARTIERO, 2012, p. 84)

Acreditando no espaço que deve ser criado na escola de escuta e fala dos professores e alunos, a psicóloga mesmo entendendo a complexidade em levantar posicionamentos em relação ao tema, afirma que

Lidar com um assunto desses é algo delicado. É necessária muita atenção para

que o tiro não saia pela culatra. Faz-se necessário que os professores tenham um espaço de discussão e reflexão, onde alguns possam dizer de suas dificuldades em lidar com o assunto. Um espaço para falarem de seus preconceitos, para então poderem fazer o mesmo com seus alunos. O que dá para entender é que eles serão contemplados com um guia de orientação. Aquilo que pensam e sentem não tem espaço algum. (MATURANO, 2011)

Quem assistiu aos vídeos pode perceber que não há nada demais neles. Como disseram por aí, mostra muito menos que as novelas. Isso importa pouco. É necessário entender o sentido do projeto. Será apenas uma tentativa da educação em nosso país ser politicamente correta e moderna, ou há algo maior em sua proposta? (MATURANO, 2011)

Esta frase reflexiva e provocativa da psicóloga vem de encontro com o que Gregolin (1995) diz a respeito da construção de um texto e de um discurso, que na sua construção ele está inteiramente ligado e articulado a história que a sociedade produziu a respeito de determinado assunto, e que neste caso vincula-se a temática da homossexualidade inserida na escola.

Em relação à imagem transmita a partir do discurso, o que Heine (2008) chama de *ethos* é visto em toda a fala da Maturano (2011), e como exemplo daremos este outro recorte da entrevista em que ela diz:

Ao se falar em homofobia, fala-se da visão distorcida que se tem sobre o modo de ser de algumas pessoas, que difere da norma. É algo que existe há muito tempo e está arraigado nas pessoas (basta a leitura de alguns comentários dos internautas em matérias publicadas pelo G1 sobre o assunto). Mas é preciso mudar – afinal, as diferenças existem e são uma realidade.

Nesta fala, a psicóloga enfatiza a ideologia de uma sociedade que ela denomina determinadora de “normas” e que generaliza opiniões de pequenos grupos sociais como se fosse compilação de uma adesão comunitária. Ou seja, o pensamento de um grupo se propaga como se fosse o pensamento de uma sociedade inteira.

E por fim, ela finaliza a entrevista demonstrando não só a igualdade de direitos, mas também o reflexo fiador da sua fala como conceitua Heine (2008), ao se colocar no lugar de cada indivíduo que vivencia ou vivenciou algum tipo de discriminação:

Reduzir essa questão a um kit com três filmes e professores despreparados para lidar com o tema, é dar chance ao preconceito. É limitá-lo a um espaço muito pequeno. Isso faz lembrar o espaço da mulher e do negro, por exemplo. Grupos que também tiveram que conquistar seu lugar, como pessoas com direitos iguais aos outros. Cuja luta ainda continua. Eles, assim como os gays, têm um dia no ano em que são homenageados. O que tende a reforçar a ideia de que são mais frágeis e incapazes. Ora, todos os dias são da mulher, do negro, do gay, do índio... Isso é que é preciso ser construído pelo nosso povo, dia após dia. O que não vai ser garantido por um kit escolar. (MATURANO, 2011)

5. Conclusão

É certo que a sexualidade humana figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais recusados na ação prática do professor. Entretanto, cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as transformações das práticas sexuais contemporâneas, uma vez que seus efeitos se fazem alardear no cotidiano escolar. Assim, para uma educação sexual é essencial que os indivíduos participem eficazmente, tomem decisões e tenham direito à voz, o que exige uma educação democrática e acesso à informação. (PEREIRA & BAHIA, 2011, p. 68)

Sendo assim, concluímos que a construção do *ethos* contém características específicas atribuídas às regras ideológicas e enunciativas. Desse modo, na entrevistada analisada, foi possível compreendermos que o discurso pode ser reproduzido e construído fundado em questões relevantes ou não. Dependendo apenas do enunciador. E que por meio do processo interativo de fala com o outro, nós acabamos sofrendo influência direta do veículo da enunciação do *ethos* discursivo, ou seja, quando o enunciador toma a palavra e se mostra no meio do discurso. Fenômeno esse visto em diversos pontos da entrevista com a psicóloga.

Diante disso, constatamos que a reportagem assumiu a ideologia de gênero, regulada na ideia de que a sexualidade humana é parte das construções sociais e culturais. Colocando-se contrária à ideologia conservadora, ligada à manutenção das ideias morais e conservadoras presentes na sociedade, a psicóloga além de utilizar da sua ética moral e profissional, conseguiu transmitir sua opinião em relação ao programa "Brasil sem Homofobia" sem deixar de privilegiar nenhum dos grupos sociais, que de alguma forma lutam pela igualdade dos direitos humanos e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO, Renato Pereira. Oferecendo uma imagem de si: A (des)construção do *ethos* discursivo da candidata Dilma Rousseff. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM*: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – ano I, n. 02, 2012 PROEXC/UFVJM. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2011/09/oferecendo-uma-imagem-de-si-a-des-construção-do-ethos-discursivo-da-candidata-dilma-rousseff_renato.pdf>. Acesso em: 26-11-2015.

BORGES, Zulmira Newlands et al. Percepção de professoras de ensino

médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). *Educ. rev.*, Curitiba, n. 39, p. 21-38, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40602011000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 24-11-2015.

BRASIL. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

CAMPOS, Carla Leila Oliveira. Aspectos linguísticos e sociais na construção do *ethos* – uma proposta de análise. *Saberes Interdisciplinares*, IPTAN, MG. 2008. Disponível em:

<http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista02/aspectos%20linguisticos%20e%20sociais%20na%20construcao%20do%20ethos%20uma%20proposta%20de%20analise.pdf>. Acesso em: 24-11-2015.

CARVALHO, Fabiana Castro. Interdiscurso, cenas de enunciação e *ethos* discursivo em canções de Ataulfo Alves. *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), vol. 3, n. 1, p. 82-98, 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/1746/1315>>. Acesso em: 10-11-2015.

CEARA, Alex de Toledo; DALGALARRONDO, Paulo. Transtornos mentais, qualidade de vida e identidade em homossexuais na maturidade e velhice. *Rev. Psiquiatr. Clín.*, São Paulo, vol. 37, n. 3, p. 118-123, 2010. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832010000300005>>. Acesso em: 24-11-2015.

DINIS, Nilson Fernandes; PAMPLONA, Renata Silva. "Encontrando Bianca": discursos sobre o corpo-travesti. *Pro-Posições*, Campinas, vol. 25, n. 2, p. 217-236, ago. 2014. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200012>>. Acesso em: 24-11-2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso

em: 20-11-2015.

FREIRE, Lucas; CARDINALI, Daniel. O ódio atrás das grades: da construção social da discriminação por orientação sexual à criminalização da homofobia. *Sex., Salud Soc. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 37-63, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872012000600003>>. Acesso em: 24-11-2015.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São Paulo, n. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642>>. Acesso em: 20-11-2015.

HEINE, Palmira Bahia. Considerações sobre a cena enunciativa: a construção do *ethos* nos blogs. *Ling. (Dis)curso*, Tubarão, vol. 8, n. 1, p. 149-174, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322008000100007>>. Acesso em: 26-11-2015.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 anos do programa Brasil sem homofobia: notas críticas. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 193-220, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/viewFile/7222/6153>>. Acesso em: 23-11-2015.

JESUS, Waldívia Maria de. A projeção do *ethos* no discurso panfletário: possibilidade de persuasão. *Letra Magna*, ano 05, n. 11, 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/ethospanfletario.pdf>>. Acesso em: 10-11-2015.

LIMA, Raquel Vaccari de. Desvelando o *ethos* discursivo no gênero de discurso epitáfio. *Interletras*, vol. 3, n. 19, 2014. Disponível em: <http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/6.pdf>. Acesso em: 10-11-2015.

LIONCO, Tatiana. Que direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. *Saúde Soc.*, São Paulo, vol. 17, n. 2, p. 11-21, jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902008000200003>>. Acesso em: 24-11-2015.

MATURANO, Ana Cássia. Opinião: Debate sobre homofobia e preconceito na escola é fundamental: depoimento. [02 de junho, 2011]. São Paulo: *Revista da Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/opiniaio-debate-sobre>>

[homofobia-e-preconceito-na-escola-e-fundamental.html](#)>. Acesso em: 01-10-2015.

MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno de; MAROJA, Daniela. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. *Soc. Estado*, Brasília, vol. 27, n. 2, p. 289-312, ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000200005>>. Acesso em: 23-11-2015.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sex., Salud Soc. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>>. Acesso em: 24-11-2015.

OLIVEIRA, Dannilo Duarte. Mídia e política: análise do discurso do jornal *A Folha de Jequié*. *Diálogos & Ciência: Revista da Rede de Ensino FTC*, ano III, n. 8, março 2009. Disponível em: <http://dialogos.ftc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=165&Itemid=4>. Acesso em: 24-11-2015.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 39, p. 51-71, abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000100005>>. Acesso em: 24-11-2015.

PIRIS, Eduardo Lopes. A dimensão subjetiva do discurso jornalístico: o *ethos* e o *pathos* nos editoriais do *Correio da Manhã* e d'*O Globo* sobre a deposição de João Goulart. In: GARCIA, B. R. V. et al. (Orgs.). *Análises do discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP*. São Paulo: Paulistana, 2009. Disponível em: <http://gerar-usp.org/doc/Artigo_EPED_ELP.pdf>. Acesso em: 20-11-2015.

RECLA, Adriana. Análise do discurso em questão: a construção do *ethos* discursivo em discursos indígenas. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, n. 1, p. 93-108, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/9068/7002>>. Acesso em: 26-11-2015.

SILVA, Ana Paula Rosa da; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais no programa Brasil sem Homofobia: primeiras aproxima-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ções. *Revista Eletrônica de Educação*, ano V, n. 10, jan./jul. 2012. Disponível em:

<http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/3/466_660_publipg.pdf>. Acesso em: 23-11-2015.

**ESCRITAS NA INTERNET
E INDÍCIOS DE MUDANÇA NA LÍNGUA:
RELATIVAS LOCATIVAS COM “ONDE QUE”**

Sinval Araújo de Medeiros Júnior (UESB/IFBA)

sinvaljr@gmail.com

Cristiane Namiuti Temponi (UESB)

cristianenamiuti@gmail.com

RESUMO

Sentenças relativas do português brasileiro refletem diferenças entre o padrão gramatical normativo e os usos dos falantes do idioma. Neste trabalho, discutem-se indícios de mudança na língua com textos da internet. Analisam-se construções relativas locativas, nas quais a relativização envolve um sintagma que funciona como adjunto adverbial de lugar ou como complemento de verbos locativos. Orações relativas como (01) “Em uma vistoria pela rua onde que aconteceu o acidente” e (02) “minha alimentação depende da casa onde que eu for almoçar”, introduzidas por dois elementos, “onde” e “que”, sinalizam que, nessas estruturas, as informações [+ relativo] e [+locativo] não são satisfeitas por apenas um item. Isso parece referendar a ideia de que: (a) fenômenos de variação linguística podem situar-se num *continuum* no qual, em um extremo, tanto fala quanto escrita permanecem estáveis e, no outro, ocorrem mudanças que alcançam a fala e a escrita; (b) textos escritos na internet não sofrem, necessariamente, a mesma pressão normatizante exercida sobre outros textos escritos, permitindo que dados da variação linguística encontrados na fala sejam comumente registrados na escrita de diferentes gêneros textuais. Ademais, o estudo de estruturas linguísticas em textos da internet pode refletir pode revelar, em textos de gêneros diversos, características gramaticas da variação. Os dados analisados evidenciam que as relativas locativas com “onde que”: (i) ocorrem tanto como complemento de verbos com conteúdo locativo, quanto como adjunto de outros verbos; (ii) têm por antecedentes sintagmas nominais diversos; (iii) estão presentes em textos de gêneros variados.

Palavras-chave: Orações relativas. Variação. Mudança. Textos escritos.

1. Introdução

A língua portuguesa, em sua modalidade falada no Brasil, tem características bastante peculiares que a diferenciam da variante europeia do idioma. No interior do português brasileiro, há aspectos que apontam para a existência de modalidades distintas, associadas tanto a fatores puramente intralinguísticos quanto a extralinguísticos. Tais modalidades revelam um distanciamento significativo daquilo que se postula como padrão gramatical normativo para a língua.

Dentre as várias estruturas linguísticas em que se verifica uma

distinção entre os usos do português brasileiro e a orientação da gramática tradicional normativa, estão as construções relativas – as orações subordinadas adjetivas.

No presente estudo, analisam-se aspectos relacionados às orações relativas locativas introduzidas por “onde que”, como nos exemplos (01) e (02) abaixo, registrados em textos veiculados em sítios eletrônicos:

(01) Em uma vistoria pela rua *onde que aconteceu o acidente*

(02) minha alimentação depende da casa *onde que eu for almoçar...*

Nestas estruturas, a relativização envolve um sintagma que indica noção de lugar, e a conexão entre as orações é feita por dois elementos: o *onde* e o *que*.

Este artigo estrutura-se da seguinte forma: na seção (2), apresenta-se o olhar da gramática tradicional normativa acerca das orações relativas; na seção (3), traz-se o que se discute acerca do tema, na teoria linguística, principalmente, com base no gerativismo; na seção (4), discorre-se brevemente acerca dos procedimentos de coleta dos dados; na seção (5), discutem-se os resultados verificados até o momento; na seção (6), tecem-se algumas considerações, com base no que a análise dos dados sugere até o momento.

2. Orações relativas na gramática tradicional normativa

A fim de verificar o que a gramática tradicional normativa informa acerca das construções relativas, consultaram-se diversos manuais, os quais estão listados nas referências bibliográficas. Na consulta, incluíram-se tanto manuais já consagrados pela tradição, a exemplo de Cunha e Cintra (1985) e de Bechara (1999 e 2001), quanto manuais de autores mais contemporâneos, como Cereja e Magalhães (2005) e Mesquita (1999).

Nestes manuais tradicionais, as construções relativas são abordadas tanto nas seções destinadas a tratar dos pronomes relativos quanto naquelas em que se apresentam as orações subordinadas adjetivas. Segundo tais obras, as orações subordinadas adjetivas têm valor de adjetivo e, por isso, funcionam como adjunto adnominal. Além disso, convergem também na informação de que os pronomes relativos existentes nas orações adjetivas desempenham, nestas, uma função sintática, além de terem

papel anafórico em relação à oração principal.

Apresentam diferenças quanto ao rol dos pronomes relativos, os elementos que introduzem orações subordinadas adjetivas, quando desenvolvidas: (a) as formas *que*, *quem*, *o qual* (e flexões), *cujo* (e flexões) e *onde* são apresentados por todos os autores consultados; (b) o relativo *quanto* (e flexões) só não está presente em Almeida (1989); (c) Bechara (2001), Cipro Neto & Infante (1989) e Infante (2001) mencionam os relativos *como* e *quando* – *como* também é citado por Lima (1992), e *quanto* por Almeida (1989).

Pouca referência se faz ao uso contemporâneo das relativas no português brasileiro. Chama-se a atenção para a necessidade de se manterem as preposições regentes requeridas pelos termos aos quais os pronomes relativos se vinculam nas orações subordinadas adjetivas e, no que se refere especificamente ao relativo *onde*, ressalta-se que seu papel é indicar noção de lugar e que, destarte, outros usos são desaconselhados.

Com base nas orientações da gramática tradicional normativa, para indicar noção de lugar, a estrutura (01), apresentada acima, deveria ser reformulada para uma das seguintes formas:

(03a) ... a rua *em que* aconteceu o acidente...

(03b) ... a rua *na qual* aconteceu o acidente...

(03c) ... a rua *onde* aconteceu o acidente...

Estruturas como as elencadas abaixo não representam o padrão normativo do idioma e, portanto, sob o olhar da gramática tradicional normativa, constituem *desvios*:

(04a) ... a rua *que* aconteceu o acidente...

(04b) ... a rua *que* aconteceu o acidente *nela/lá*...

(04c) ... a rua *onde que* aconteceu o acidente...

3. Orações relativas na teoria linguística

Os estudos linguísticos das mais diversas orientações teóricas costumam apontar – ainda que com variações – para uma mesma direção: o português brasileiro, tanto em sua modalidade escrita quanto em sua modalidade falada, apresenta estratégias de relativização distintas daquelas que prescreve a gramática tradicional normativa.

Tomando por base os trabalhos de Lemle (1978) e de Keenam & Comrie (1977), Kato (1981) aponta a existência de uma hierarquia das funções relativizadas (Sujeito > Objeto direto > Objeto indireto > Oblíquo > Genitivo > Comparativo). Assim, se em uma língua se verifica a relativização, por exemplo, da função oblíqua, as funções de sujeito, objeto direto e objeto indireto também podem ser alvo de relativização. Declara, também, que “se uma língua utiliza mais de uma estratégia para relativizar as diferentes funções, será primária a estratégia que relativizar o sujeito” (KATO, 1981, p. 4). Também chama atenção para o fato de que, embora para Lemle (1978) a estratégia com o apagamento do elemento relativizado só ocorra em sintagmas preposicionados, nada indica que tal procedimento não seja também empregado na relativização de sintagmas não preposicionados.

Tarallo (1993) observa que, além da relativa padrão,

no uso moderno brasileiro, há três estratégias típicas de relativização. O primeiro tipo é, ao menos na superfície, idêntico às relativas encontradas na norma padrão [e (...)] apresenta uma lacuna.

O segundo tipo de estratégia de relativização não apresenta lacuna. Ao contrário, a posição da lacuna é preenchida por uma forma pronominal correspondente com o sintagma nominal cabeça da relativa.

O terceiro tipo de estratégia de relativização ocorre quando o sintagma nominal relativizado é objeto de preposição. Neste tipo, [...] tanto a preposição governante quanto o sintagma relativizado estão ausentes.

Embora se refira, em sua citação, à contemporaneidade, as novas estratégias de relativização são encontradas por Tarallo já em dados do século XIX. O autor classifica as estratégias acima como, respectivamente, relativa com lacuna, relativa com pronome lembrete e relativa cortadora. A primeira pode ser exemplificada com a construção “Tem as que (*e*) não estão nem aí, não é?” (TARALLO, 1993, p. 85). A segunda, com a construção “Você acredita que um dia teve uma mulher *que ela* queria que a gente entrevistasse ela pelo interfone?” (TARALLO, 1993, p. 86). A terceira, com a construção “É uma pessoa *que* essas besteiras que a gente fica se preocupando (*com*) (*e*), ela fica esquentando a cabeça”. (TARALLO, 1993, p. 86)

O estudo de Tarallo aponta para a existência, em português, de dois tipos de relativa: uma na qual há movimento do relativo e outra na qual esse movimento não se verifica. O primeiro tipo corresponde à relativa padrão – a qual ele denomina *piedpiping* quando a função relativizada é preposicionada. O segundo tipo corresponde à relativa com pronome

lembrete e à relativa cortadora (na qual, além da ausência de movimento, verifica-se, também, o apagamento tanto do pronome lembrete quanto da preposição – quando há a relativização de função preposicionada). O problema resultante é que, quando a função relativizada é de sujeito ou objeto direto (sintagmas que não são preposicionados) e não há o pronome lembrete, não há como perceber se a relativa resulta de um movimento (relativa padrão) ou de um processo de apagamento (relativa com lacuna).

Kato (1993) diverge de Tarallo (1993) no que se refere à natureza do elemento que faz a relativização. Enquanto, para Tarallo, nas relativas não padrão, o articulador tem um papel similar ao do conectivo subordinativo integrante (trata-se de um relativizador, núcleo do CP – o sintagma complementizador), para Kato, ele mantém seu caráter de especificador do CP e, por conseguinte, preserva seu valor anafórico, submetendo-se a regras de movimento. Adotando a perspectiva segundo a qual o português brasileiro apresenta construções com deslocamento à esquerda (LD), Kato apresenta uma solução para que o princípio da subjacência não seja violado, pois

a falta do efeito de ilha observada nas relativas com pronome resumptivo não se deve [...] à falta de movimento, como fazem pensar Tarallo e outros, mas ao fato de uma variável em LD poder manter uma relação de correferência com pronomes distantes, atravessando barreiras, uma vez que correferência, ao contrário de ligação, não se submete à subjacência. (KATO, 1993: p. 228)

Assim, enquanto nas relativas padrão, o elemento relativizado é extraído do interior do IP, nas relativas não padrão (com resumptivo e cortadora), o elemento relativizado é extraído de uma posição de tópico, exterior ao IP. Kato (1993: p. 227) fornece os seguintes exemplos para a relativa padrão e para a relativa com resumptivo, respectivamente: “A moça (CP *com quem_i* (IP *eu falei* (PP *t_i*) *ontem*)” e “A moça (CP *que_i* ((LD *t_i*) (eu falei *com ela_i* *ontem*)”.

Kato e Nunes (2009) revisitam a proposta de Kato (1993) e defendem que tanto nas relativas padrão quanto nas não padrão do português brasileiro, a relativização envolve um pronome relativo e não um relativizador, o que implica que o núcleo C não é preenchido. A diferença entre ambas as estratégias reside no fato de que, nas construções não padrão, a relativização ocorre a partir de uma posição de tópico à qual se liga um pronome no interior da sentença relativa, o qual pode ser foneticamente realizado (um resumptivo) ou nulo (um *pro*).

Em nenhum dos estudos a que se teve acesso, entretanto, houve

referência às estruturas com *onde que*. Além disso, as propostas de análise apresentadas não parecem contemplar a descrição da natureza desses elementos.

4. Os dados

Os dados deste estudo foram coletados em textos de gêneros diversos veiculados em sítios eletrônicos. O trabalho com um *corpus* variado pode resultar na análise da língua em uso no que se refere às características gramaticais em textos de gêneros diversos. (BIBBER, CONRAD & REPPEN, 1998)

Parte-se do princípio de que textos escritos na internet não sofrem, necessariamente, a pressão normatizante exercida sobre textos escritos em outros ambientes e, assim, podem permitir que dados encontrados na fala e que indiquem mudança linguística sejam mais comumente registrados na escrita, principalmente se se leva em consideração a premissa de que o grau de estabilidade e de mutabilidade dos fenômenos de variação linguística pode situar-se num *continuum* no qual, em um extremo, tanto fala quanto escrita permanecem estáveis e, no outro, ocorrem mudanças que alcançam a fala e a escrita. (MOLLICA, 2006)

Na organização dos dados, são observados aspectos da estrutura linguística (tipo de antecedente, tipo de verbo e função sintática do elemento relativizado) e do *corpus* (gênero textual, local e data de veiculação do texto, endereço eletrônico e data da coleta do dado).

5. Resultados

Para este trabalho, analisou-se a estrutura de 80 (oitenta) sentenças em que há orações relativas locativas com “onde que”, como as indicadas a seguir:

(05a) MSF agora está concentrando esforços em famílias que vivem em áreas densamente povoadas da cidade *onde que tenha sido reportado um grande número de casos...*

(05b) Em uma vistoria pela rua *onde que aconteceu o acidente* foram encontrados outros postes tortos, com rachaduras...

(05c) ... sempre que sonho com algo em casa sempre sonho com a casa dos meus pais e nunca da minha casa *onde que eu moro...*

A estrutura *onde que* aparece em relativas locativas tanto com verbos locativos (como *estar, morar, localizar*) quanto com outros verbos (como *vender, beber, trabalhar*), o que ilustra que a relativização com *onde que* pode envolver tanto um elemento que funciona como complemento de verbos locativos quanto como adjunto adverbial de lugar. Além disso, as relativas locativas com *onde que* são atestadas em sentenças com diferentes antecedentes para a relativização: *bairro, bar, casa, cidade, escola, loja, rua, praia*. No que se refere ao gênero textual, essas construções foram registradas na escrita de gêneros variados – tanto em gêneros informais quanto em gêneros nos quais se espera um grau elevado de formalidade.

O aspecto estrutural que se focaliza neste trabalho diz respeito à conexão da oração relativa: chama a atenção o fato de haver dois elementos envolvidos na relativização: *onde* e *que*. Na teoria linguística, como exposto na seção 03, há uma discussão acerca da natureza do elemento envolvido na relativização, no português brasileiro: trata-se de um pronome ou de um complementizador? Do ponto de vista formal, essa questão é significativa, uma vez que acarreta, entre outras características, o preenchimento de estruturas distintas: o complementizador ocupa o núcleo do CP; o pronome ocupa a posição de especificador do CP.

A ideia é que relativas locativas com *onde que* parecem apresentar indício para o preenchimento tanto do núcleo C do CP quanto do especificador do CP. Isso aproxima, em certa medida, construções relativas e construções interrogativas do português brasileiro e sugere uma “harmonização” em estratégias de derivação de sentenças com elementos Wh-. É o que se evidencia ao se compararem as seguintes estruturas construídas a partir do exemplo 01 (a representação está simplificada para destacar os elementos relevantes nesta análise):

(06a) $_{\text{SpecCP}}$ *Onde* $_C$ aconteceu o acidente?

(06b) $_{\text{SpecCP}}$ *Onde* $_C$ *que* aconteceu o acidente?

(06c) A rua $_{\text{SpecCP}}$ *onde* $_C$ aconteceu o acidente...

(06d) A rua $_{\text{SpecCP}}$ *onde* $_C$ *que* aconteceu o acidente...

Admitindo a existência do preenchimento tanto do SpecCP quanto do núcleo C, é preciso compreender o que provoca o preenchimento de ambas as posições. A explicação que aqui se propõe é que, na derivação de sentenças como 01, 02 e 05, são selecionados desde a numeração traços como [+ relativo] e [+ locativo], os quais não são satisfeitos em um

único item lexical. Para dar conta desse requisito, a sentença é pronunciada com os dois itens: o *QUE* satisfaz o traço que caracteriza a sentença como relativa; o *ONDE* satisfaz o traço que caracteriza o constituinte relativizado com o traço locativo.

Essa análise atende à condição de inclusividade, segundo a qual,

qualquer estrutura formada pela computação [...] é constituída por elementos já presentes nos itens lexicais selecionados para N [numeração]; nenhum objeto novo é acrescentado no decurso da computação, à parte o rearranjo de propriedades lexicais. (CHOMSKY, 1999, p. 318)

e relaciona a mudança na estrutura linguística à necessidade de satisfação de um conjunto de traços, o qual não consegue ser pronunciado em um único item lexical.

6. Considerações finais

O estudo aqui realizado parte do pressuposto de que textos escritos em situações nas quais não haja a força coercitiva normatizante podem explicitar estruturas linguísticas que evidenciam mudanças na estrutura da língua. Textos veiculados na internet podem, nesse sentido, fornecer material para constituir um *corpus* significativo para a análise de estruturas linguísticas.

As construções relativas locativas com *onde que* fornecem evidência que sugere a implementação de uma nova estratégia de relativização, a qual envolve a ocorrência simultânea tanto do complementizador (núcleo C) quanto do especificador do CP. Tal mudança, resultante da necessidade de realização de traços que não são satisfeitos em um único item lexical, provocam uma aproximação entre estruturas relativas e interrogativas do português brasileiro, o que é uma economia de recursos para a derivação, uma vez que estruturas afins utilizam procedimentos afins de derivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 36. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa: com exercícios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 37. ed. São Paulo: Scipioni, 1984.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHOMSKY, Noam. *O programa minimalista*. Lisboa: Caminho, 1999.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipioni, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de. *Gramática*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, M. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2003.

INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 6. ed. São Paulo: Scipioni, 2001.

KATO, M. A. Orações relativas: variação universal e variação individual no português. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. V, p. 1-16, 1981.

_____. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 223-261.

_____; NUNES, Jairo. A uniform raising analysis for standard relative clauses in BP. In: NUNES, Jairo. (Ed.). *Minimalist essays in Brazilian Portuguese syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 93-120.

LIMA, C. H. R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

MESQUITA, R. M. *Gramática da língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MOLLICA, M. C. Sobre processos sintáticos que migram da fala para a escrita. In: FACE, T. L.; KLEE, C. A. (Eds.). *Selected proceedings of the*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

8th Hispanic Linguistics Symposium. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 2006, p. 167-171.

NICOLA, J. de. *Gramática da palavra, da frase, do texto*. São Paulo: Scipioni, 2004.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar no final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993, p. 69-105.

**ESTRUTURAS COM O ITEM LINGUÍSTICO *MEIO*
NA LÍNGUA PORTUGUESA:
DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

Gilsleide Cristina Barros Lima Lima (UESB)

gilbarroslima@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresentaremos uma análise de estruturas formadas pelo item linguístico meio em obras lexicográficas da língua portuguesa, do século XVIII ao XXI. Acorados no Funcionalismo norte-americano, pretendemos mostrar que a língua está em constante mudança e que, nessa perspectiva, é importante descrever e analisar, sob o ponto de vista da gramaticalização, construções das quais meio participa em dicionários, obras que consideramos ter como propósito o registro do maior número possível de ocorrências das unidades léxicas de uma língua. Para tanto, consultamos o *Vocabulário Portuguez e Latino*, de Raphael Bluteau (1728), e o *Diccionario da Língua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva (1789). Luiz Maria da Silva Pinto (1832), com o *Diccionario da Língua Brasileira* representa o século XIX. Do século XX, selecionamos três obras: o *Dicionário Escolar das Dificuldades da Língua Portuguesa*, de Cândido Jucá Filho (1963), o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Francisco Júlio de Caldas Aulete (1964) e o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado (1967). Do nosso século, decidimos por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2009), com o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2009) e Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, autores do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009).

Palavras-chave: Meio. Dicionário. Língua Portuguesa. Funcionalismo.

1. Introdução

A ideia deste artigo surgiu no decorrer do mestrado em linguística (em andamento), em que analisamos, nos *corpora* orais, formados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo - CNPq - Português Popular (PPVC) e Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC) – o (possível) processo de gramaticalização da construção *meio que*. O estudo despertou em nós o interesse de investigar, em dicionários da língua portuguesa, desde os clássicos até os mais modernos,

como se apresentam sintática, semântica e pragmaticamente as estruturas formadas por *meio*, para entendermos o funcionamento desse item linguístico, nas diferentes sincronias, bem como seu percurso no decorrer do tempo (diacronia).

O objetivo é apresentar uma descrição e análise dos padrões de mudanças empreendidos pela forma *meio* em dicionários do século XVIII ao XXI. A linha teórica adotada é o funcionalismo, que tem como uma das suas proposições a gramaticalização, processo de mudança linguística, bem como a realização de pesquisa em perspectiva pancrônica. Dessa forma, olharemos, nesse momento, para a diacronia, mediante o levantamento etimológico do item *meio* em dicionários. Simultaneamente, olharemos para a sincronia, percebendo o nosso objeto de estudo na língua em uso.

Para a presente pesquisa, recorreremos aos seguintes dicionários: *Vocabulário Portuguez e Latino*, de Raphael Bluteau (1728); o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva (1789). O *Diccionario da Lingua Brasileira*, de Luiz Maria da Silva Pinto (1832); O *Dicionário Escolar das Dificuldades da Língua Portuguesa*, de Cândido Jucá Filho (1963); O *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Francisco Júlio de Caldas Aulete (1964); O *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado (1967). O *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2009), de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2009) e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) de Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar.

O estudo está dividido da seguinte maneira: inicialmente, discutimos o processo de gramaticalização: conceitos, categorias e estágios; no momento posterior, apresentamos as estruturas formadas com o item *meio* nos dicionários pesquisados; seguimos com a análise e discussão dos dados encontrados nessas obras; as considerações finais fecham a discussão sobre esta pesquisa.

2. Fundamentação teórica

2.1. A gramaticalização: conceitos

O funcionalismo tem como um dos seus pressupostos a Gramaticalização, processo de mudança na língua, que consiste na passagem de um elemento lexical à unidade gramatical ou de um item gramatical a mais gramatical ainda. Sustentam esse conceito Heine et al. (1991) e

Hopper e Traugott (1993), conforme vemos a seguir:

Heine *et al.* (1991) abrigam sob o termo *gramaticalização* tanto o percurso de um morfema do estatuto lexical para o gramatical, como o percurso do estatuto menos gramatical para o mais gramatical. Ainda Hopper (1991, p. 17-35), rejeitando a noção de uma gramática estável, diz que todas as partes da gramática estão sempre sofrendo mudanças, e, por isso, os fenômenos gramaticais em geral podem ser pensados como envolvidos na gramaticalização. (NEVES, p. 120-121)

Na perspectiva de Castilho (2012), gramaticalização é o processo de constituição da gramática, em que uma palavra "(i) ganha novas propriedades sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas; (ii) transforma-se numa forma presa; (iii) e pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema". (CASTILHO, 2012, p. 138)

Considerando o percurso das formas linguísticas durante a Gramaticalização, e, sendo esse um processo, ao mesmo tempo, sincrônico e diacrônico, como defende Castilho (2012, p. 139), é importante analisar os padrões da trajetória de *meio* em dicionários do século XVIII ao XXI, em uma perspectiva pancrônica – sincronia e diacronia. Nos estudos funcionalistas, esses estágios são essenciais e determinantes para explicar as mudanças linguísticas. Por um lado, a sincronia relaciona-se ao caráter instantâneo da língua, perspectiva na qual é possibilitada a fotografia da língua em uso; na diacronia, por sua, nos é permitido verificar a evolução linguística, a origem das formas gramaticais, bem como reconstruir a história de uma língua. Assim, do ponto de vista da temporalidade, para o modelo Funcionalista, a língua "constitui uma atividade no tempo real, cujas regularidades são provisórias e continuamente sujeitas à negociação, à renovação e ao abandono, sendo portanto, constitutivamente heterogênea". (CASTILHO, 2012, p. 138-139)

Desse modo, ao assentarmos nosso estudo nos pressupostos Funcionalistas, em um diálogo pancrônico, mostraremos, do ponto de vista diacrônico, a recategorização de *meio*, que teve ampliada a sua categorização gramatical. Inicialmente integrante da classe dos substantivos e adjetivos – séculos XVIII a XX – esse item passou a compor também – a partir do século XX – a classe das locuções, dos advérbios e numerais. Na perspectiva sincrônica, é possível verificar em Silva (1789), ainda que sutilmente, que o sentido discursivo de *meio* na condição de advérbio começa a aparecer.

2.2. Gramaticalização: categorias cognitivas

Castilho (1997) entende a Gramaticalização como o processo de constituição da gramática. Grosso modo, “é a codificação de categorias cognitivas em formas linguísticas, aí incluídas a percepção do mundo pelas diferentes culturas, o processamento da informação etc.”. (CASTILHO, 1997, p. 32)

Esse processo ocorre, segundo o autor, da seguinte forma: ao compor uma gramática, as comunidades elegem uma representação linguística para as categorias cognitivas, alterando-as no decorrer do tempo. Essas categorias, no entanto, são estáveis, o que muda é a sua representação gramatical, semântica e discursiva (CASTILHO, 2012, p. 138). Desse modo, o trajeto empreendido por um item lexical acontece tanto no tempo real quanto no tempo aparente. (CASTILHO, 1997, p. 31)

Assim, a gramaticalização segue um *continuum* de abstratização, isto é, uma única direção de mudança, como aponta a escala proposta por Heine, Claudi e Hünnebmeyer (1991b):

pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade

Nesse percurso unidirecional, a abstratização ocorre da esquerda para a direita e corresponde à experiência do indivíduo com o mundo concreto. As mudanças partem, portanto, de categorias mais próximas do indivíduo, mais concretas, para categorias mais distantes deste, menos concretas. (NOGUEIRA, 2008, p. 5)

2.3. Gramaticalização: estágios

Lehmann (1995 [1982] *apud* CASTILHO, 1997, p. 31) prevê quatro estágios para a gramaticalização: sintaticização, morfologização, redução fonológica e estágio zero.

A *sintaticização* consiste na recategorização de um item lexical: uma “classe de palavra X” passa à classe de palavra Y” (CASTILHO, 1997, p. 32). É o que ocorre com *meio*, que vai agregando funções e sentidos ao longo do tempo. De substantivo e adjetivo, passa à categoria de advérbio, locução e numeral.

A *morfologização* trata da criação de formas presas, sejam afixos flexionais, sejam afixos derivacionais (CASTILHO, 1997, p. 43). *Morar*

parede em meio com alguém (SILVA, 1789, p. 283), por exemplo, passa a *paredes-meias* (plural) em Aulete (1964).

No estágio de *redução fonológica/desmorfemização*, formas livres fundem-se com outras formas livres, transformando-se em formas presas, gramaticalizando-se como afixos. (CASTILHO, 1997, p. 46)

O *estágio zero* é o momento máximo de exaustão da estrutura, e anuncia a retomada do processo contínuo que é a gramaticalização (CASTILHO, 1997, p. 46). Como exemplo, temos a categoria processo em Irei *bufcando algum meyo*. Cic. (BLUTEAU, 1728, p. 473) e a categoria qualidade em *Ter meio com alguma coisa* (guardar moderação, ter sofrimento). (SILVA, 1789, p. 283)

Dois mecanismos possibilitam o processo de Gramaticalização: a metáfora e a metonímia. A metáfora ocorre por meio da analogia, processo em que se transfere um domínio conceptual para outro. A metonímia, mediante a reanálise, processo em que se aproximam significações em função da proximidade de formas linguísticas.

No processo metafórico, a abstratização ocorre de forma crescente, em um processo unidirecional. É assim que conceitos mais concretos, como em [No *meyo* da praça], associado à categoria espaço, por exemplo, passam a conceitos mais abstratos, como em [Tomar os inimigos em *meyo*].

No processo metonímico, estão envolvidos “o encadeamento sintático e um processo criativo bastante produtivo das línguas” (SPAZIANI, 2008, p. 27). A pressão da informatividade funciona como “um gatilho que faz surgir a mudança na superfície da expressão” (SPAZIANI, 2008, p. 27). É o que ocorre com a sentença *Agricultores plantam de meia com ladrões* (FERREIRA, 2009, p. 1304). *De + meia*, itens de domínios cognitivos diferentes, formam uma única expressão que, apesar de explícita, “não se denota sua mescla”. (SPAZIANI, 2008, p. 27)

3. Metodologia

Compõe o *corpus* desta pesquisa um conjunto de estruturas formadas pelo item linguístico *meio*, extraídas de obras lexicográficas da língua portuguesa, dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI. Do século XVIII, nossas fontes de consulta foram o *Vocabulario Portuquez e Latino*, de Raphael Bluteau (1728), e o *Diccionario da Lingua Portuqueza*, de An-

tonio de Moraes Silva (1789). Escolhemos Luiz Maria da Silva Pinto (1832), com o *Diccionario da Língua Brasileira* para representar o século XIX. Do século XX, selecionamos três obras: o *Dicionário Escolar das Dificuldades da Língua Portuguesa*, de Cândido Jucá Filho (1963), o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Francisco Júlio de Caldas Aulete (1964) e o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado (1967). Do nosso século, decidimos por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2009), com o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2009) e Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, autores do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009). Do acompanhamento da trajetória dos dicionários, foram identificadas quarenta e quatro estruturas assumidas pelo item linguístico *meio* e esquematizadas de acordo com o padrão funcional de cada uma e com o conceito de sequência de categorias cognitivas proposto por Heine, Claudi e Hünne-meyer (apud NOGUEIRA, 2014).

Inicialmente, identificamos e, em seguida, coletamos as estruturas formadas pelo vocábulo *meio* em todos os dicionários supracitados, de acordo com cada período considerado. Posteriormente, verificamos a categorização gramatical que cada lexicógrafo atribui a *meio* nas suas respectivas obras. Prosseguimos com a análise e reconhecimento do componente gramatical que determina a interpretação das construções. A descrição, a comparação, a padronização e análise dos dicionários prece-dem as considerações finais neste estudo.

4. Estruturas formadas com o item meio em dicionários da língua portuguesa

Mostraremos, a partir de agora, os nove padrões funcionais assumidos pelas estruturas com *meio*, identificados nos dicionários pesquisados. As categorias estão de acordo com a escala cognitiva proposta por Heine, Claudi e Hünne-meyer (apud NOGUEIRA, 2014). Tendo em vista que falta numeração nos verbetes dos dicionários mais antigos, optamos por citar o nome do lexicógrafo ao final de cada citação. As definições estão a cargo dos autores.

ESTRUTURA 1 –

locução que indica aquilo que pode ser medido. Identificada no dicionário de Aulete (1964). Associada à categoria cognitiva de pessoa.

(1) São nove precisamente (as musas), e *nem meia* casou (Castilho) (AULETE, 1964, p. 2562)

ESTRUTURAS 2 –

formadas por substantivos que indicam instrumento para uma ação. Estão presentes nos dicionários de Bluteau (1728) e Ferreira (2009). Associadas à categoria cognitiva de objeto.

(2) *Por este meyo* te poderàs defembaraçar. Terent. (BLUTEAU, 1728, p. 473)

(3) *Por meio* de manobras, consegui o que queria (circunst.) (HOUAISS, 2009, p. 1267)

(4) A dominação romana exercia-se *por meio das* armas (circunst.) (FERREIRA, p. 1304)

ESTRUTURAS 3 –

compostas por verbos com valor nocional de processo, cujo intuito é alcançar um fim. Identificadas apenas no dicionário de Bluteau (1728). Alguns usos dão ideia de futuro e indicam sujeito deliberador (implícito ou não). Outros têm como escopo o verbo *haver*, no sentido de existir e ter, e indicam fins não atingidos. Referem-se às categorias cognitivas de pessoa, instrumento e processo.

(5) Irei *bufcando algum meyo*. Cic. (BLUTEAU, 1728, p. 473)

(6) *Tomarei todos os meynos*, que me parecerem mais próprios para confeguirmos o noffo intento. Cic. (BLUTEAU, 1728, p. 473)

(7) *Havemos de bufcar algum meyo* para abalar, para ganhar a vontade defte homem. Tit. Liv. (BLUTEAU, 1728, p. 473)

(8) *Não ha meyo algum* para lhe tirar ifto da cabeça, para tirallo, ou defviallo difto. Cic. (BLUTEAU, 1728, p. 473)

(9) Estão rachando as despesas meio a meio (ou pelo meio) (HOUAISS, p. 1267).

ESTRUTURAS 4 –

indicam um recorte do espaço, concreto ou abstrato. Presentes nos dicionários de Silva (1789), Jucá Filho (1963), Caldas Aulete (1964), Ferreira (2009) e Houaiss (2009), associam-se à categoria cognitiva de espaço.

(10) *No meio do caminho* (da casa, da cidade, no meio dos montes, de um bosque.) (SILVA, 1789, p. 283)

- (11) *No meio do inimigo.* (SILVA, 1789, p. 283)
- (12) O morgado estava *em meio da sala* (dentro de, no centro de, no meio de, em) (JUCÁ FILHO, p. 417)
- (13) *Meio de mundo* (lugar longínquo, cafundó) (AULETE, 1964, p. 2562)
- (14) E *em meio deles* eu solitário e só! (Garret) (entre) (AULETE, 1964, p. 2562)
- (15) Cresceu *em meio a* luxos e riquezas (HOUAISS, p. 1267)

ESTRUTURA 5 –

indica metade do tempo expresso pelo substantivo. Encontramos no dicionário de Silva (1789). Refere-se à categoria cognitiva de processo e tempo.

- (16) *Meio caminho andado* (no sentido de metade do todo) (SILVA, 1789, p. 283)

ESTRUTURAS 6 –

indicam processo desenvolvido no tempo sem ter chegado ao fim. Encontradas nos dicionários de Jucá Filho (1963), Ferreira (2009) e Houaiss (2009) associam-se às categorias cognitivas de processo e tempo.

- (17) Neste *em meio* chegou Custódia (Camilo) (neste comenos, ínterim, neste entretanto) (JUCÁ FILHO, p. 417)
- (18) Abandonou o trabalho *pele meio* (FERREIRA, 2009, p. 1304)
- (19) *Em meio à* discussão, levantou-se e saiu. (HOUAISS, p. 1267)

ESTRUTURAS 7 –

compostas por adjetivos que indicam uma avaliação. Citadas nos dicionários de Bluteau (1728) e Silva (1789). Associam-se à categoria cognitiva de qualidade.

- (20) Grangear riquezas *por bons meyo*s, por meyo s lícitos. Cic. (BLUTEAU, 1728, p. 473)
- (21) Não quis Deos q aquella cor foffe das extremas, quaes faõ a brãca, & a preta, fenão outra *cor meya*, & mixta, que fe compuzelle de ambas, qual he a vermelha. Vieira (BLUTEAU, 1728, p. 475)
- (22) Cor meya (SILVA, 1789, p. 283)

ESTRUTURAS 8 –

loçções de valor discursivo-pragmático compostas pelo item em análise. Aparecem no dicionário de Bluteau (1728), Silva (1789), Jucá Filho (1963) e Caldas Aulete (1964). Referem-se à categoria cognitiva de qualidade.

- (23) (Ou tirão o chapeo *de meyo a meyo*, ou o pendurão pela ponta do cairel, como em tenda de Sirgueiro). Lobo, Corte na Aldca 339. (BLUTEAU, 1728, p. 476)
- (24) Não fazendo cafo de refpeitos próprios, quando eftava *de por meyo* o zelo da juftiça. Marinho, Apologer. Difcirt. 129. (BLUTEAU, 1728, p. 476)
- (25) Esse desprezo da forma que *a meio* confessa o dr. Clóvis (Rui). (JUCÁ FILHO, p. 417)
- (26) *Alcançado em meios* (diz-se de pessoa que foi rica e se acha pobre) (AULETE, 1964, p. 2562)
- (27) O orador deixou o discurso *em meio* (deixar incompleto) qualidade (AULETE, 1964, p. 2562)

ESTRUTURAS 9 –

loçções de valor discursivo-pragmático compostas pelo item em análise. Aparecem no dicionário de Bluteau (1728) e Silva (1789). São estruturas de natureza mais abstratas que, na nossa opinião, parecem estar demonstrando um percurso rumo à categoria texto.

- (28) Dar hum meyo a algum negocio. Cic. (BLUTEAU, 1728, p. 473)
- (29) *Tomar as coisas em seu meio* (fugir de extremos) (SILVA, 1789, p. 283)
- (30) *Ter meio com alguma coisa* (guardar moderação, ter sofrimento) (SILVA, 1789, p. 283)
- (31) *Metter-se ou entrar de per meio* para compor desavindos (ser mediano) (SILVA, 1789, p. 283)
- (32) *Dar meio ao negócio* (compô-lo a bem das partes) (SILVA, 1789, p. 283)

5. Análise dos dicionários

Observamos que as ESTRUTURAS 1 pertencem exclusivamente ao *Vocabulario Portuguez e Latino*, de Raphael Bluteau (1728), quando há, na língua portuguesa, há apenas duas classificações gramaticais para *meyo*: substantivo e adjetivo. Notamos que o conceito desse item já resulta de abstração:

“**Meyo**. Substantivo. Qualquer expediente, induftria, razão, artificio, invenção que ferve para confeeguir algũa coufa” (BLUTEAU, 1728, p. 472).

Para configurar as estruturas da língua com o substantivo *meio*, o autor reserva uma lista de dezoito citações, especialmente de Cícero, Tito Lívio e outros pensadores. A principal forma de composição dessas sentenças são os verbos, em especial, os que indicam processo, conforme o exemplo a seguir:

(33) *Tomar os inimigos em meyo*. Tit. Liv.

Ao contrário do que ocorre com o substantivo, Bluteau (1728) não define o conceito de *meio* como adjetivo, antes, prefere explicar o significado das estruturas em que tal item figura nessa condição. É o que aponta o trecho: “Não quis Deos q aquella cor foffe das extremas, quaes faõ a brãca, & a preta, fenão outra *cor meya*, & mixta, que fe compuzelle de ambas, qual he a vermelha. Vieira (a que não he das extremas, mas participa delas”. (BLUTEAU, 1728, p. 475)

O autor utiliza a expressão, “outros modos de falar, em que ufamos defta palavra” (BLUTEAU, 1728, p. 476), para mostrar que, já naquela época, havia locuções de uso inovador, como é o caso de *de meyo a meyo* e de *de por meyo*, que, embora não tenham uma definição precisa, insistem em incorporar-se à língua. É o que deduzimos:

(34) Ou tirão o chapeo *de meyo a meyo*, ou o pendurão pela ponta do cairel, como em tenda de Sirgueiro. Lobo, Corte na Aldca 339.

(35) Não fazendo cafo de refeitos próprios, quando eftava *de por meyo* o zelo da juftiça. Marinho, Apologer. Difcirt. 129.

Nossa investigação prossegue com outra obra do século XVIII, a qual reduz, de oito para dois, os volumes do dicionário de Bluteau (1728). Trata-se do *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva (1789). À semelhança do que ocorre no *Vocabulario Portuguez e Latino* (BLUTEAU, 1728), no *Diccionario da Lingua Portuguesa* (SILVA, 1789), *meio* classifica-se em duas categorias gramaticais: substantivo e adjetivo. No entanto, os quase cinquenta anos que separam esses dois dicionários são suficientes para mudanças demasiado expressivas. Silva (1789) atribui gênero (masculino) ao substantivo. Ademais, promove um deslocamento de sentido no conceito, fato que provoca o aparecimento de novas formações discursivas. De “expediente, induftria, razão, artificio, invenção que ferve para confeeguir algũa coufa” (BLUTEAU, 1728, p. 472), *meio* substantivo passa a representar espaço: “**Meio, s.m.** O lugar, ou parte entre os extremos, que dista deles igual-

mente” (SILVA, 1789 p. 283).

O autor utiliza expressões para representar esses espaços, sejam eles concretos sejam abstratos.

(36) *No meio do caminho* (da casa, da cidade, no meio dos montes, de um bosque.)

(37) *No meio do inimigo*.

Apesar da transferência de sentido, Silva (1789) retoma expressões com verbos como *tomar* e *dar*, por exemplo, e constrói outras estruturas com uma bagagem mais discursiva. As definições são do próprio autor:

(38) *Tomar as coisas em seu meio* (fugir de extremos)

(39) *Dar meio ao negócio* (compô-lo a bem das partes)

As transformações de Silva (1789) atingem também o item *meio* categorizado como adjetivo. Diferentemente de Bluteau (1728), estabeleceu-se uma definição para essa classe: “**Meio, adj.** (antes Meyo) Que é ametade de algum todo. Grandeza, medida unidade”. (SILVA, 1789, p. 283). E surge novas categorias cognitivas: processo, espaço e tempo:

(40) *Meio caminho andado* (no sentido de metade do todo).

Silva (1789) retoma duas locuções que, em Bluteau (1728), aparecem como “outros modos de falar”. À primeira, já incorporada à língua, o autor atribui uma definição. A segunda surge novamente com mudanças na estrutura gramatical, no entanto, com uma significação mais discursiva, fenômeno que indica aquilo que em nosso estudo classificaríamos como processo de gramaticalização. As definições são do próprio autor:

(41) Foi encalhar na restinga *de meio a meio*, em dia claro, e sereno. Couto. (inteiramente)

(42) Metter-se, ou entrar *de per meio* para compor desavindos (ser medianeiro).

O *Diccionario da Lingua Brasileira*, de Luiz Maria da Silva Pinto (1832), foi a nossa fonte de consulta do século XIX. No entanto, não teve parte nos resultados do nosso estudo, dada a sua concisão de informações.

Do século XX, escolhemos em primeiro lugar, Cândido Jucá Filho (1963), autor do *Dicionário Escolar das Dificuldades da Língua Portuguesa*. Contrariando Bluteau (1728) e Silva (1789), esse autor categoriza

o item *meio* primeiro como adjetivo, significando um determinante de sentido aproximado. “**Meio**, adj. – que é pela metade. Não quero mais que meia porção. Determ. de sentido aproximado” (JUCÁ FILHO, 1963, p. 417).

Para Jucá Filho (1963), tal como a descrição de Bluteau (1728), *meio* quer dizer metade, representa localização no espaço e é um substantivo sem gênero. Eis a classificação que encontramos: “**Meio**, s. – metade. A bandeira portuguesa é meio verde, meio vermelha. Centro, ponto médio; linha média”. (JUCÁ FILHO, 1963, p. 417)

Ratificamos a predisposição de *meio* para formar estruturas inovadoras. Os verbos, categoria que se tornou, até então, um padrão na formação das construções com *meio*, desaparecem. Dessa vez, predominam as locuções, como atestam os segmentos:

(43) O morgado estava *em meio da* sala (dentro de, no centro de, no meio de, em)

(44) Esse desprezo da forma que *a meio* confessa o dr. Clóvis (Rui. (imperfeitamente, veladamente, de modo não explícito)

(45) Neste *em meio* chegou Custódia (Camilo) (neste comenos, ínterim, neste entretanto)

A segunda produção consultada do século XX é o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Francisco Júlio de Caldas Aulete (1964). Como ocorre em Jucá Filho (1963), nessa abordagem, a categoria “adjetivo” precede às outras classes, com um sentido mais concreto. Ademais, *meio* qualifica o substantivo e este retorna à condição de gênero masculino, como sustenta Silva (1789). Outra mudança é a funcionalidade de *meio* na condição de advérbio e formação de locuções prepositivas:

Meio. **1. adj.** que indica metade do objeto significado pelo substantivo. **2. s.m.** ponto médio; o ponto que se acha igualmente distante do princípio e do fim (quer falando do espaço, quer falando do tempo) **Ao meio (loc. prep.)**, tanto para um lado como para o outro, por metade, por igual. **adv.** Por metade, quase, com pouca diferença. (AULETE, 1964, p. 2562)

Seguindo a fórmula de Jucá Filho (1963), Caldas Aulete (1967) também prioriza as locuções. São inúmeras. Eis alguns modelos:

(46) São nove precisamente (as musas), e *nem meia* casou (Castilho) (fam. Absolutamente, nenhum)

(47) *Meio de mundo* (lugar longínquo, cafunó)

(48) O orador deixou o discurso *em meio* (deixar incompleto)

(49) *E em meio deles* eu solitário e só! (Garret) (entre)

(50) *Alcançado em meios* (diz-se de pessoa que foi rica e se acha pobre)

A terceira e última fonte de consulta do século XX é o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado (1967). Meio, aqui, recebe apenas duas classificações, cujos sentidos se aproximam. Como adjetivo deixa de ser um determinante de sentido aproximado e ganha reforço na acepção de *intermediário* (ou *mediador*), dialogando com a acepção defendida por Bluteau (1728). Eis o fragmento:

Meio, adj. Do lat. mediu-, “que está no meio, no centro, central; que constitui o meio de um objeto intermediário (no tempo); fig., intermediário entre dois extremos; intermediário entre dois partidos, **entre duas opiniões**; médio (na qualidade, no valor), intermediário, isto é, que participa de duas coisas contrárias; intermediário, mediador; pelo meio; metade”. **Meio**. s. “centro; fig., meio, lugar acessível a todos, à disposição de todos; sítio exposto à vista de toda a gente; metade (MACHADO, 1967, p. 1532-1533)

Embora tenha ampliado o sentido de *meio*, de *metade* para *intermediário*, como vimos, Machado (1967) não inova e recua na exploração das diversas funcionalidades do termo em estudo. Solitária, surge apenas a construção *pelo meio* (metade).

Chegamos ao século XXI com o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2009). Nesse dicionário, a classificação “substantivo masculino” abre as definições de *meio*, seguida do adjetivo e do advérbio. Ferreira (2009) atribui ao verbo uma quinta categoria: “**Numeral**. Metade de um; metade da unidade; um meio” (FERREIRA, 2009, p. 1304)

Seguindo o modelo dos lexicógrafos dos séculos XVIII e XX, o autor explora a funcionalidade de *meio* em outros campos. Na época presente, as locuções representam outros domínios de especialidade, uma tendência à representação dos fatos atuais: *Meio circulante*, *meios de produção*, *meio exterior*, *meio geográfico*, *meio de comunicação*, *meio interno* (Fisiol.), *de meia*, *embolar o meio de campo*.

Encerramos a nossa investigação com o *Houaiss da Língua Portuguesa*, dos filólogos Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2009). Nessa publicação, numeral é a primeira classificação para *meio*, além do substantivo masculino, do adjetivo e do advérbio. Essa categorização repete a de Ferreira (2009). Diferem das já citadas em Ferreira (2009) as locuções *meio de cultura*, *meio de vida* e *em meio a*.

O quadro adiante sintetiza as classificações gramaticais atribuídas

a *meio* nos dicionários pesquisados.

Autor	Substantivo	Adj.	Loc. prep.	Advérbio	Numeral
	Masc.				
Bluteau (1728)	+	+			
Silva (1789)		+			
Pinto (1832)		+			
Jucá Filho (1963)	+		+		
Aulete (1964)		+		+	
Machado (1967)	+		+		
Aurélio (2009)		+	+		+
Houaiss (2009)		+	+		+

Neste estudo, pudemos ratificar a afirmação de Castilho de que as categorias cognitivas não mudam, o que muda é a sua representação gramatical, semântica e discursiva (CASTILHO, 2012, p. 138), conforme resume o quadro acima.

Assim, encontramos nove padrões de estruturas formadas pelo item linguístico *meio* em obras lexicográficas da língua portuguesa, distribuídos da seguinte maneira na escala das categorias cognitivas:

peessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade > texto

2 3 15 10 4 7 3

Conforme os dados, as mudanças ocorrem da esquerda para a direita e partem de categorias mais próximas do indivíduo, mais concretas, para categorias mais distantes deste, menos concretas. É quando acontece uma abstratização crescente do elemento. No caso em estudo, o *meio*.

6. Considerações finais

Tivemos, neste estudo, o objetivo de apresentar uma análise de estruturas formadas pelo item linguístico *meio* em obras lexicográficas da Língua Portuguesa, do século XVIII ao XXI, mas perspectiva panorâmica – sincronia e diacronia.

Diacronicamente, observamos que *meio* assume propriedades sintáticas (forma locuções), morfológicas (empreende um deslizamento na categoria gramatical), fonológicas (de *meyo* passa a *meio*) e semânticas (adquire outros sentidos nos diversos contextos). Observamos também que, de forma sutil, algumas expressões surgem e incorporam-se à língua. É o caso de *de meio a meio*, expressão que é citada por Bluteau

(1728) ainda sem definição, mantida em Silva (1789), com um conceito breve e semanticamente plenificada em Aulete (1964).

Ainda na perspectiva diacrônica, constatamos a extensão semântica de *meio* ao longo do tempo. Tal condição recategorizou esse elemento na escala gramatical e atribuiu-lhe novas funções na escala cognitiva. Em uma perspectiva sincrônica, fizemos um estudo descritivo de *meio* em determinados momentos da história.

Encontramos nove padrões do elemento *meio* nos dicionários pesquisados. Com base nisso, confirmamos a hipótese de que os itens, ao longo do tempo, vão adquirindo representações gramaticais, semânticas e discursivas que os habilitam a atuar em diferentes classes. Como vimos, as categorias são permanentes, as representações gramatical, semântica e discursiva não. Essa mobilidade é responsável pela composição da gramática e pela Gramaticalização, processo de mudança das línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE. Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. III vol. 2. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico ...* Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1728. 8 vol. Versão digital disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/en/dicionario/2/meio>.

CASTILHO, Ataliba T. de. A gramaticalização. *Cadernos de estudos lingüísticos e literários*. Salvador: UFBA, n. 19, p. 25-60, 1997.

_____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUCÁ FILHO, Cândido. *Dicionário escolar das dificuldades da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1963.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NOGUEIRA, Priscilla de A. *Gramaticalização da construção quase que: motivações cognitivas para o uso da construção e incerteza*. 2014. 298 f. Dissertação (Mestrado). – Universidade de São Paulo. São Paulo.

SILVA, Antonio Moraes. *Diccionario da lingua portugueza*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1789. Versão digital disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/en/diccionario/2/meio>.

ESTUDO DA PREPOSIÇÃO *EM* COMO SIGNO GRAMATICAL: UMA RELAÇÃO TRICOTÔMICA

Evangeline Ferraz Cabral de Araújo (UESB)

evangelinacabral@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Objetivamos, neste artigo, realizar um estudo sobre a preposição *EM*, considerando-a como signo gramatical tricotômico. Para isso, faremos uma relação do que Ferdinand de Saussure, no *Curso de Linguística Geral*, define como signo linguístico, a união do significante com o significado, com um terceiro elemento, retirado por ele dos estudos linguísticos no âmbito do estruturalismo: o *referente*. Trabalhar com essas três partes seria acrescentar um elemento a mais na constituição do signo, atribuindo, assim, ao invés de uma dicotomia, um valor tricotômico a ele. O conceito de referente que tomamos como base para este estudo foi postulado desde os estoicos e retomado, posteriormente, por estudiosos como Richards e Ogden (1923) por meio de Cardoso (2003).

Palavras-chave: Signo linguístico. Referência. Preposição *EM*.

1. Introdução

As discussões acerca da referência na linguagem envolvem estudiosos tanto da Linguística quanto da Filosofia. O nosso foco, com esse estudo, é mostrar como a referência é vista em algumas teorias linguísticas, relacionando as ideias saussurianas sobre o signo linguístico à noção de referenciação. Para isso, iniciaremos os nossos trabalhos a partir da definição de língua, signo linguístico e fala apresentada por Saussure, mostrando que o referido autor, ao definir a língua como um sistema, aponta o nascimento de uma teoria, cujos estudos só poderiam ser feitos por meio da língua estudada por ela mesma. Nesse sentido, o autor fez alguns recortes teóricos, retirando, dos postulados linguísticos, elementos que influenciam a língua, tais como a história e o referente, Optou, assim, por estudar a dicotomia do signo, *significante* – *significado*, e a língua em uma perspectiva sincrônica.

Após a autonomia da linguística como ciência, outras teorias foram surgindo e, a depender da necessidade dos estudos, surgiram, tam-

bém, outros pontos de vistas em relação à língua. É com este interesse que procuramos estudar o signo linguístico não como uma dicotomia, e sim como um elemento tricotômico, retomando os estudos clássicos, cuja essência é formada por um *significante*, um *significado* e um *referente*.

O item linguístico que tomamos como objeto de estudo nesse trabalho é a preposição EM e suas funções. Assim, ao afirmar que a preposição EM não é totalmente um elemento esvaziado semanticamente, postularemos que os falantes, ao realizar esse uma sentença em que esse elemento esteja inserido, são remetidos a funções representativas de ESPAÇO, TEMPO e TEXTO/PROCESSO.

As partes que compõem o trabalho foram dispostas da seguinte forma: na primeira seção, faremos um breve apanhado da noção de língua, fala e signo linguístico para Saussure, pois, em seguida, na segunda seção, trataremos da noção de referente, postulado desde os estoicos, formando uma tríade linguística (*significante*, *significado* e *referente*); na terceira seção, trabalharemos com alguns postulados sobre as preposições, de um modo geral, e sobre a preposição EM, amparados nos estudos da tradição gramatical e linguística; por fim, na quarta e última seção, faremos a relação da preposição em foco neste estudo, tratada aqui, por nós, como signo gramatical, com a tricotomia *significante*, *significado* e *referente*.

2. O signo linguístico

Como já é sabido, Ferdinand de Saussure, no *Curso de Linguística Geral*, define a língua como um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social, para que se exercite a faculdade da linguagem. Nesse caso, confundir a língua com a linguagem, para o autor, seria um equívoco, pois a primeira é somente uma parte dessa faculdade mental que é a linguagem, caracterizada por ser heteróclita e multiforme e definida como um sistema de signos que exprimem ideias. Desse modo, coube a Saussure definir o que seria o signo linguístico e as partes que o compõe.

Para o estudioso, o signo linguístico é a união do significante com o significado, sendo o significante o mesmo que o conceito, e o significado, a imagem acústica:

[...] Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão [...] psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial s, se chegamos a chamá-la “material”, é so-

mente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2012, p. 106)

No âmbito do estruturalismo, os signos são responsáveis pela distinção de duas ideias de forma clara e constante. Assim, por ser um elemento sem forma e definição, o pensamento não exhibe ideias preexistentes, pois, antes do aparecimento da língua, os elementos psíquicos não estão, ainda, delimitados.

O papel característico da língua diante do pensamento não é criar um meio fônico para a expressão das ideias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades [...]. (SAUSSURE, 2012, p. 159)

Desse modo, o termo linguístico torna-se uma espécie de articulação “em que uma ideia se fixa num som e em que um som se torna o signo de uma ideia” (SAUSSURE, 2012, p. 159). É com base nessa definição que consideramos, no presente estudo, a preposição EM como um signo gramatical, pois o significante “em” une-se ao significado “preposição”, isto é, o elemento exerce uma função preposicional quando inserido no texto.

No que diz respeito à fala, Saussure a define de forma opositiva à língua. Segundo o autor, esta é um ato individual, sendo que a vontade e inteligência do falante são de suma importância para que haja a realização de combinações no código linguístico e, assim, ele expresse seu pensamento pessoal. Assim, a fala torna-se um elemento acessório, ao passo que a língua é um elemento essencial.

Diante disso, é possível afirmar que Saussure optou por fazer um recorte metodológico, priorizando o estudo da língua ao invés de estudar a fala. Já para os nossos estudos, consideramos a fala de suma importância para a interação comunicativa do falante em contextos reais de uso, pois percebemos que ele apresenta alguma intenção ao enunciar algo. Diante disso, na seção seguinte, traremos alguns postulados linguísticos sobre o conceito de referente.

3. *Signo linguístico + referente*

Sabendo que Saussure retirou dos seus estudos a teoria da referenciação, optando por estudar somente a dicotomia significante/significado, a partir de agora, tentaremos fazer um estudo do signo linguístico evidenciado por Saussure com a noção de referente, relacionando-os à

preposição EM.

Após o aparecimento das ideias saussurianas sobre o signo linguístico, alguns estudiosos voltaram a considerar a relação do sentido com o contexto, reconhecendo que a linguagem interdepende da realidade, tornando o discurso como heterogêneo. (SOUSA, 2008)

É interessante observar que a linguagem, no século XX, perpassa do conceito inicial e singular de expressar o pensamento ou agir apenas como instrumento de comunicação para uma atividade que atua interativamente em uma formação discursiva sobre os interlocutores. É, assim, fortalecido o entendimento de que a linguagem resulta na ação, ou melhor, na interação. (SOUSA, 2008)

Com a decisão de definir o signo linguístico como a junção do significante e o significado, Saussure excluiu dos seus estudos um terceiro elemento que também compunha o signo, formando uma tríade: *significado, palavra e referente*. Este terceiro elemento foi postulado desde o tempo dos estoicos e, posteriormente, Richards e Ogden visualizou a tríade do signo linguístico da seguinte forma (CARDOSO, 2003):

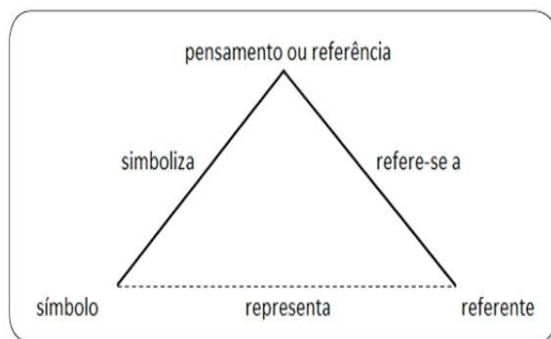


Imagem 1: Triângulo do signo linguístico, postulado por Richards e Ogden (1923).

Podemos perceber, no triângulo acima, que a ponta do objeto que está representando o *símbolo* seria o mesmo que o *significante* de Saussure. Já o outro extremo, representando *pensamento ou referência*, refere-se ao significado. Por fim, há o acréscimo de outro elemento, no outro extremo do triângulo, representando o *referente*.

Com essa representação, esses estudiosos estariam, de certa forma, compensando (reparando) a extradição do referente realizada no estruturalismo e trazendo à realidade, o elemento, nesse momento, visto como necessário, para compor a relação entre significante e significado. (SOUSA, 2008)

Segundo Cardoso (2003), porém, quando se refere à mudança do signo linguístico, Saussure atribui a isso o deslocamento entre a relação do significante com o significado, mas não determina as suas causas, pois ele recusa a atuação dos fatores sociais na língua. Ao desconsiderar isso, o referido autor revoga a relação contínua existente entre língua e realidade, já que, nesse caso, a língua não pode ser considerada, meramente, como estrutura.

Foi nesse sentido, de língua como estrutura, que a corrente teórica estruturalista desconsiderou o referente da língua, uma vez que, para os estudiosos dessa área, os elementos linguísticos possuem sentidos isoladamente, independentemente do contexto em que está inserido. Dessa forma, eles podem ser catalogados em dicionários, selecionando, assim, as suas semelhanças e diferenças (CARDOSO, 2003). Essa visão etiquetada da língua sofre várias críticas, como é o caso de Mondada e Dubois (2003) que acreditam em uma concepção de língua, cujo sujeito constrói “através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo”. Ainda, conforme as autoras, os sujeitos não encontram categorias e objetos de mundo preexistentes, mas estes são elaborados nos meios sociais que estão inseridos. Em outras palavras, o contexto interacional torna-se de suma importância para que os sujeitos construam referentes em suas mentes, retomando-os quando estiverem em práticas discursivas, sendo que aquilo que é considerado como referência estável, em um dado momento, pode ser desconsiderado em outro, dependendo da mudança de contexto ou de ponto de vista. (CAVALCANTE, 2011)

Nosso argumento consiste em dizer que a “estabilidade” resulta, de fato, de um ponto de vista realista que relaciona as categorias às propriedades do mundo – como se a objetividade do mundo produzisse a estabilidade das categorias – no lugar de relacioná-las aos discursos sócio-históricos e aos procedimentos culturalmente ancorados [...]. (CAVALCANTE, 2011, p. 27)

Nas palavras de Cavalcante (2011), o referente são elementos construídos mentalmente quando algum texto é enunciado. Ele não pode ser confundido com o significado, em virtude de não ter uma construção mental única, pois cada falante concebe de modo diferente, em sua mente, um referente para o que está sendo enunciado.

Realizadas essas abordagens, a seguir, faremos um breve estudo sobre a preposição, mais especificamente, a preposição EM para, em seguida, relacioná-la à tríade do signo linguístico postulada por Richards e Ogden (1923).

4. A preposição em

Nesta seção, apresentaremos algumas abordagens sobre as preposições, em especial, sobre a preposição EM, mostrando o que os autores pensam sobre as funções que as preposições denotam dentro de um contexto. Para isso, exibiremos alguns conceitos encontrados nas gramáticas, relacionando-os aos postulados da teoria linguística para esta categoria gramatical.

Na visão das gramáticas normativas, a preposição é, somente, um termo de ligação de sentenças. Nessa concepção, parece que, à medida que vai funcionando somente como um elemento funcional em um texto, a preposição se esgota semanticamente, não exercendo função nenhuma (ILARI & BASSO, 2014). Porém, Castilho (2010) defende que elas atuam como núcleo do sintagma preposicional, desempenhando três funções distintas: 1. Função sintática; 2. Função semântica; 3. Função discursiva. No primeiro caso, as preposições funcionam como conector de palavras e sentenças, sendo esta a função principal desta categoria. O segundo caso diz respeito, de um modo geral, ao sentido de localização espacial, como, por exemplo, a preposição EM, cuja função primeira é a de ESPAÇO⁹⁹. Já a terceira função funciona como um acréscimo de informações secundárias e organização textual.

Evidentemente, as preposições são elementos fundamentais na estrutura de uma língua. Então, assim como outros termos, Poggio (2002) postula que elas variam de uma língua para outra, tanto em quantidade quanto em qualidade. Por isso, há uma dificuldade em reconhecer os valores semânticos desta categoria.

A sutileza que se pode constatar nos sentidos próprios desses elementos e, conseqüentemente, a dificuldade de percepção dos valores semânticos de cada um deles foram suficientes (sic) para que se afirmasse que as preposições podiam ser consideradas como palavras vazias (TERNIÈRE, 1976, p. 80). Tal conceituação, atualmente não é mais admissível, pois sabe-se que, da presença de um signo, necessariamente, infere-se a presença de um significado. (POGGIO, 2002, p. 100)

Em consonância com Castilho, Ilari et al. (2008) defendem que preposições, como *a*, *de*, *em* e *para* podem ser classificadas como mais gramaticalizadas, pois são, mais facilmente, amalgamadas a outros ele-

⁹⁹ INF: Não eh... foi só pra descansá mesmo. Aí eu saí e fui em Itapetinga (A.S.A., Feminino, 39 anos, PPVC).

mentos linguísticos. Além disso, elas possuem um valor semântico mais complexo, podendo funcionar como introdutoras de argumentos e de adjuntos, sendo, assim, mais frequentes que as menos gramaticalizadas. Inclusive, Castilho (2010) ressalta que o processo de gramaticalização das preposições segue três passos, a saber: (1) recategorização de outras classes, (2) regramaticalização de preposições já existentes, e (3) desaparecimento de preposições.

Não sendo diferente das outras preposições, a preposição EM, segundo Cunha e Cintra (1985), apresenta dois sentidos: movimento e situação. No que diz respeito ao primeiro sentido, os autores a definem como “superação de um limite de interioridade; alcance de uma situação dentro de” (p. 556). Em relação ao segundo sentido, a preposição em seria uma “posição do interior de, dentro dos limites de, em contato com, em cima de” (p. 557). Em contrapartida, Bechara (2009) vai além, postulando dez sentidos¹⁰⁰ para ela.

5. Relação: a preposição em como signo gramatical tricotômico

A partir do princípio unidirecional da língua, postulamos que a preposição EM exerce as funções de ESPAÇO > TEMPO > TEXTO, seguindo uma escala funcional do [+concreto] para o [+abstrato] respectivamente, sendo que a função de ESPAÇO seria a [+concreto] e a de TEXTO a [+abstrato].

Para o caso particular de elementos argumentativos, a escala proposta por Heine et al. (1991) é a seguinte: ESPAÇO > (TEMPO) > TEXTO. Segundo eles, esta escala também representa um processo unidirecional que parte do [+concreto] para o [+abstrato]: elementos designativos de espaço [+concreto] passariam a ser usados como organizadores do universo discursivo [-concreto] [...] (ABRAÇADO, 2006).

Postulamos essa derivação de sentido, com base nos estudos funcionalistas, pois percebemos que a preposição EM não mais desempenha, somente, a função unitária, canônica de ESPAÇO, uma vez que o que antes aparecia como um sentido cristalizado, agora, passa a ser utilizado em referência a outros sentidos.

¹⁰⁰ A) Lugar onde, situação, em sentido próprio ou figurado; B) Tempo, duração e prazo; C) Modo, meio; D) Nova natureza de um ser; E) Preço, avaliação; F) Fim, destinação; G) Estado, qualidade ou matéria; H) Causa, motivo; I) Lugar para onde se dirige em movimento, em sentido próprio ou figurado; J) Forma, semelhança, significação de um gesto ou ação.

É com base no que foi exposto e nesse processo de ampliação semântica que tentaremos fazer a relação da tríade linguística, significante – significado – referente, com a preposição EM. Para isso, exibiremos o triângulo postulado por Richards e Ogden (1923), só que, nas pontas relacionais, colocaremos a preposição EM e suas respectivas funções:



Imagem 2: Representação da tríade linguística da preposição EM

No triângulo mostrado acima, fizemos um preenchimento dos espaços representativos de cada parte do signo linguístico tricotômico, postulando que a preposição EM seja um signo gramatical de base tricotômica. Assim, postulamos a seguinte relação: (i) o significante, primeira parte do signo linguístico, é representado pelo conceito EM; (ii) na parte do significado, levantamos a hipótese de que a preposição EM, ao ser enunciada, cria uma função representativa, encaminhando o falante para os referentes ESPAÇO, TEMPO E TEXTO, em direção à terceira parte do triângulo. Vale ressaltar que o único referente, nesse caso, concreto seria a função de ESPAÇO, pois o falante, ao utilizar a preposição EM com este sentido, remete ao ESPAÇO CONCRETO¹⁰¹. Diante disso, o percurso que a preposição em estudo faz, enquanto signo gramatical tricotômico, parte do significado em direção ao referente, como se o significado servisse de ponte para que as imagens referenciais sejam construídas nas mentes dos falantes. A seguir, exporemos alguns exemplos para melhor demonstrar o aparecimento desses sentidos:

1. **ESPAÇO:** {INIT} Ó as vez' eu... eu... hoj' eu fal' lá em casa que muitas vez' eu atralpei, né, porque eu não tiv' tanta coisa que meu filh' tem hoje mas eu tive uma educação eu... eu tive

¹⁰¹ Em outros estudos, trabalhamos com a hipótese de locativos abstratos, cuja função de ESPAÇO seria mais abstratizada.

assim mas o que eu tinha eu tinha mais cuidado (J. V. B., mulher, 53 anos, PCVC).

2. **TEMPO**: Então a história foi esse ano né, *em* fevereiro que ahente foi na excursão pra praia né, (A. A. B., mulher, PPVC).
3. **TEXTO/PROCESSO**: Nós era *em... em* dez irmãos, eu e mais... mais nove, né? (D. A. O., homem, 51 anos, PCVC).¹⁰²

No primeiro exemplo, a preposição EM é precedida pelo advérbio de lugar “lá” e procedido do substantivo “casa”, confirmando que, neste sintagma, a preposição denota o sentido locativo. No exemplo 2, percebemos que o informante está falando sobre uma história que aconteceu em algum momento, sendo que, para isso, ele utiliza elementos temporais, como “esse ano” e “fevereiro”, corroborando o sentido temporal tratado pela preposição EM nesse contexto. No terceiro e último exemplo, podemos perceber o esvaziamento semântico da preposição EM na sentença em que está inserida. Vale ressaltar que, apesar de não ter uma carga semântica tão concreta quanto quando exerce a função locativa e a temporal, a preposição EM, na função discursiva, é essencial para a organização do texto.

6. *Considerações finais*

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de associação da preposição EM à tríade linguística *significante*, *significado* e *referente*, com base nos estudos saussurianos sobre o signo linguístico e na noção de referente defendida por autores como Richards e Ogden (1923). Com isso, concluímos que há a possibilidade de fazer uma relação do signo linguístico estruturalista com os referentes criados na mente dos indivíduos, pois cada falante possui uma capacidade cognitiva de referenciação mental ao um texto ser enunciado. Vale ressaltar que não pretendemos fazer, aqui, uma exclusão de teorias, mas sim, uni-las em função de um estudo mais amplo e que atenda às necessidades dos objetivos propostos à pesquisa.

¹⁰² Exemplos retirados dos *corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (*corpus* PPVC) e Português Culto de Vitória da Conquista (*corpus* PCVC).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÇADO, Jussara. A unidirecionalidade e o caráter gradual do processo de mudança por gramaticalização. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 9, n. 18, p. 130-148, 1º sem. 2006.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. O problema da gramaticalização das preposições no projeto "Para a História do Português Brasileiro". *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. XXXIII, p. 982-988, 2004.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ILARI, Rodolfo et al. A preposição. In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena Moura. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*, vol. II. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Unicamp, 2008.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULIA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português: uma abordagem funcionalista*. Salvador: Edufba, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOUSA, Valéria Viana. *Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você*. 2008. Tese (Doutorado). – UFPB, João Pessoa, 2008.

**EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA
FRENTE AOS PRINCÍPIOS DA AFETIVIDADE
E DA FUNÇÃO SOCIAL**

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombo@hotmail.com

Raphaella Pinheiro de Almeida Bastos (IBMEC)

Leila Alves Vargas (UENF)

leilinhaalves@yahoo.com.br

Millene Millen (UENF)

millenmiranda@bol.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O agrupamento humano, denominado família, denota atualmente a base da sociedade, a qual o Estado despende, constitucionalmente, peculiar amparo. Entretanto, por meio de um exame superficial da história, nota-se que nem sempre foi assim. Ao perquirir a trajetória humana em seu aspecto familiar, verifica-se intenso dinamismo na sua configuração e no papel desempenhado frente aos seus membros, passando a ser instrumento de realização da dignidade dos indivíduos que a compõem, e abandonando a concepção de família com um fim em si mesma. Embora seja precípua a função instrumental da entidade familiar, ainda hoje, alguns arranjos familiares, a despeito de exercerem com louvor seu papel constitucionalmente instituído, são colocados à margem da sociedade e, conseqüentemente, preteridos da tutela estatal. Tal fato ocorre em virtude de imposições morais de cunho religioso, as quais, apesar da transformação sofrida pela família ao longo da história, permaneceram arraigadas culturalmente na sociedade. Não pretendemos nos deter profundamente neste ínterim, mas avaliamos que ele aqui deve ser ressaltado porque essas imposições historicamente têm funcionado como mecanismo de exclusão de famílias faticamente constituídas que, mesmo revestidas das peculiaridades inerentes à entidade familiar tutelada pelo Estado, são vítimas de interpretações jurídicas discriminatórias, as quais afrontam princípios constitucionais. Diante disto, este artigo visa demonstrar a melhor interpretação das leis infraconstitucionais, tomando por base os mandamentos da Constituição da República, que são norteados pelo princípio maior da dignidade da pessoa humana, composto pelos substratos da igualdade, liberdade, solidariedade, e integridade psicofísica, legitimando a proteção de famílias, até então relegadas equivocadamente.

Palavras-chave: Família. Moral. Religião. Interpretação jurídica.

1. Tentativa conceitual e constitucionalização de família

A atual Constituição Federal atribui à família grande relevância, uma vez que estabelece, em seu artigo 226, *caput*, que esta compreende a

base da sociedade e goza de proteção especial do Estado. Pode-se dizer que a família é a responsável por propiciar grandes felicidades aos seus integrantes e, simultaneamente, é em seu seio que também se experimenta grandes tristezas e traumas. (GLAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014)

Ainda hoje, apesar dos diversos acontecimentos que resultaram numa grande transformação da acepção da família, há quem a associe diretamente com casamento, ou seja, união entre um homem e uma mulher ligados pelo matrimônio, rodeados de filhos, sendo tal homem, a figura central e sustentadora da família, trazendo os resquícios da família patriarcal e matrimonializada de Roma.

Sabe-se que, apesar da dificuldade de se encontrar um conceito único que abranja a família contemporânea, essa visão da família tradicional, hierarquizada, já não se sustenta mais: tornou-se frágil e foi ultrapassada pela realidade atual, a qual foi impulsionada pela emancipação e ingresso da mulher no mercado de trabalho, afastando a figura do homem como exclusivo provedor e o aproximando dos afazeres domésticos. Corroborada, dentre outros acontecimentos já citados, pelo enfraquecimento da ligação Igreja e Estado, como instâncias legitimadoras da família, culmina também numa gradativa rejeição dos valores e deveres conjugais impostos externamente ao casal. Assim, os novos rumos que a família está tomando estão dificultando o estabelecimento de uma definição única, de modo que “não é possível apresentar um conceito único e absoluto de Família, apto a aprioristicamente delimitar a complexa e multifária gama de relações socioafetivas que vinculam as pessoas, tipificando modelos e estabelecendo categorias”. (GLAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014, p. 39)

Por seu turno, a lei, de maneira omissa, nunca se preocupou em estabelecer uma definição para a família. Restringia-se a identificá-la com o casamento, ou seja, tão somente reconhecia como forma legítima de família somente aquela constituída nos moldes do casamento, como excluía as demais formas de constituição do âmbito jurídico. Por conta disto, os vínculos afetivos que reuniam pessoas numa vida em comum, misturando-se inclusive seus patrimônios, mas, sem chancela estatal, eram marginalizados, condenados à invisibilidade pela justiça, lhes sendo negados direitos. (DIAS, 2013, p. 41)

Sobre esse assunto, Maria Berenice Dias comenta:

Como a lei vem sempre depois do fato e procura congelar a realidade, tem

um viés conservador. Mas a realidade se modifica, o que necessariamente acaba se refletindo na lei. Por isso a família juridicamente regulada nunca consegue corresponder à família natural, que preexiste ao Estado e está acima do direito (*Ibidem*, p. 27).

No tocante à aceção de família, a autora acrescenta que esta é construída culturalmente e é dotada de estruturação psíquica, onde todos os membros, independentemente de vínculos biológicos, desempenham um papel, ou seja, todos possuem uma função e ocupam um espaço.

De igual modo, Jacques Lancan, psicanalista, também capta a carga psicológica existente na família, na medida em que esta cumpre uma função basilar na transmissão da cultura, e, dentre todos os grupos humanos, ela prevalece na primeira educação, estabelecendo entre as gerações uma continuidade psíquica cujo nexos causal é de ordem mental. Pode-se extrair, portanto, que o conceito de família abarca grande aceção psicológica, jurídica e social, o que inviabiliza a construção de uma única e absoluta conceituação, pois qualquer tentativa nesse sentido se configuraria como estéril e desprezada da realidade em que vivemos. (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014)

Contudo, faz-se necessário delinear um novo conceito, ainda que de forma ampla, partindo-se da premissa de que a expressão família figura como gênero, e, por assim o ser, suporta diversas modalidades de conceituação, devendo o direito conferir proteção a todas (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014). Segundo Gustavo Tepedino (1999), qualquer análise a esse respeito depende da observação do período histórico e da normativa vigente, portanto, é mister observar que o conceito de família é relativo, dinâmico, que se renova. A família não é, pois, produto de uma ficção humana, mas sim é uma realidade criada pela natureza. Nesse sentido, Maria Berenice Dias (2013, p. 27) aduz que “mesmo sendo a vida aos pares um fato natural, em que os indivíduos se unem por uma química biológica, a família é um agrupamento informal, de formação espontânea no meio social, cuja estruturação se dá através do direito”.

Observando o aspecto contemporâneo da família, a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06), ainda que tenha como principal objetivo definir a violência doméstica, em seu artigo 5º, inciso III, pela primeira vez definiu a família, identificando-a como qualquer relação de afeto, de forma a estabelecer os contornos de seu âmbito de abrangência. (*Ibidem*, p. 42)

Desta forma, a nova família deve ser encarada, atualmente, como comunidade de afeto e entreadjudada, voltada para o desenvolvimento da pessoa humana, principalmente no tocante aos interesses afetivos e exis-

tenciais (OLIVEIRA, 2002, p. 13). Nessa perspectiva, Pablo Stolze Gagliano e Rodolfo Pamplona Filho foram afortunados ao pontuarem que “família é o núcleo existencial integrado por pessoas unidas por vínculo socioafetivo, teleologicamente vocacionada a permitir a realização plena dos seus integrantes, segundo o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana”. (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014, p. 45)

Conclui-se, pois, que para a configuração da família, o referido núcleo existencial deve ser composto por duas ou mais pessoas, ligadas por um vínculo socioafetivo, que se forma e se justifica pela afetividade, constituindo um fato social que produz efeitos jurídicos, com objetivo de concretizar as aspirações dos seus integrantes, na perspectiva da função social. (*Idem*)

Assim sendo, buscando garantir maior efetividade, questões sociais (como esta) que possuem relevância jurídica na esfera do direito civil estão presentes na Constituição Federal. Por conseguinte, a análise do direito de família, bem como do direito civil, em sua totalidade, deve ser feita em uma perspectiva civil-constitucional.

Nessa lógica, o Estado passou a intervir nas relações de direito privado, o que possibilitou o revigoramento das instituições de direito civil e, ante a nova leitura constitucional, necessário se faz ao seu operador interpretá-lo à luz da atual Constituição. (TEPEDINO, 2008)

A despeito das críticas no sentido de que a família não seria assunto de caráter materialmente constitucional, nota-se que o estado social demonstrou maior preocupação com as relações familiares, e foi a partir daí que se deu a sua inserção nas constituições, mais precisamente com a Constituição de 1934, que deu à família, expressamente um tratamento a nível constitucional (GAMA, 2008). Observa-se, pois, que uma das características desse Estado Social, o qual inaugurou a proteção constitucional da família, é a sua intervenção na vida privada, com a finalidade de resguardar o cidadão, se diferenciando do Estado Liberal, onde imperava a liberdade, acima de tudo. (DIAS, 2013)

Contudo, vale destacar que mesmo com o tratamento constitucional dispendido à família com o advento da Constituição de 1934, esta, no tocante à sua previsão de proteção especial do Estado, somente beneficiava a família matrimonializada, ou seja, ainda possuía fundo preconceituoso e conservadorista, posto que somente o casamento era digno de reconhecimento como instituto de constituição e legitimador da família, carregando ainda o dogma, absoluto e inquestionável, da indissolubilida-

de do vínculo matrimonial, o qual era ligado à paz familiar. Por conseguinte, a despeito da família como instituição (nesses moldes) ser merecedora da proteção especial do Estado, com a devida tutela constitucional, seus membros eram afastados de tal proteção, mesmo que a convivência fosse nociva ao casal e seus descendentes. (GAMA, 2008)

Nesse sentido, é forçoso reconhecer a proposital omissão normativo-constitucional em relação à existência de outras formas de família ante o exclusivo reconhecimento daquela família constituída pelo vínculo formal do casamento. ^(idem)

Uma significativa mudança ocorreu com o advento da atual Constituição Federal de 1988, uma vez que esta consagrou, em seu artigo 1º, inciso III, como preceito fundamental a dignidade da pessoa humana, o que configurou obstáculo para a sobreposição de qualquer instituição à tutela de seus integrantes (TEPEDINO, 2008). Dessa forma, nos dias de hoje, toda e qualquer norma jurídica no tocante ao direito de família necessita de verificação do fundamento de validade constitucional, com base na dignidade da pessoa humana. (GAMA, 2008)

A partir desse novo panorama, além de ser considerada como estrutura, a família também deve ser considerada como função. Enquanto estabelecida constitucionalmente como base da sociedade, a família contemporânea possui a função de permitir a cada um de seus integrantes a concretização de seus ideais – visão esta, filosófico-eudemonista (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014). Importa destacar os dizeres de Maria Berenice Dias (2005, p. 48), quando observa que “a filosofia eudemonista, de origem grega, sustentava que a conduta moralmente boa seria aquela que visava à realização da felicidade”.

Desse modo, pode-se afirmar que, atualmente, o direito civil é constitucionalizado, e conseqüentemente o direito de família. Vale ressaltar que tal constitucionalização representa um movimento essencial que visa a admissão de que as relações de cunho privado devem basear-se em parâmetros normativos substancialmente mais justos, ou seja, não motivados apenas por coerência sistêmica. (SARMENTO, 2000)

2. Da afetividade e função social no âmbito familiar

O princípio da afetividade é o princípio que norteia o moderno direito de família, podendo-se extrair dessa afirmação que “todo o moderno direito de família gira em torno do princípio da afetividade” (GAGLIA-

NO; PAMPLONA FILHO, 2014, p. 89). Entende-se que o amor – a afetividade – constitui uma força elementar, impulsora de todas as nossas relações existenciais, movimentando, assim, o mundo. Portanto, apesar de não alcançá-lo, pode-se afirmar que o direito sofre direta influência do amor, sobretudo nas relações intersubjetivas, onde se destacam as relações de família. (GAMA, 2008)

Assim, a despeito da Constituição Federal não conter expressamente em seu bojo a expressão afeto, ou amor, sabe-se, que ela enlaçou o afeto no âmbito de sua proteção, na medida em que visando assegurar a dignidade de todos os cidadãos, elencou um grande rol de direitos e garantias individuais e sociais (DIAS, 2013). Isto nada mais é do que o comprometimento em assegurar o afeto, portanto, o Estado atribui para si obrigações para com os seus cidadãos, sendo ele, o primeiro obrigado a assegurar o afeto. (BIRCHAL, 2014)

Dessa forma, a doutrina entende que o princípio da afetividade gera a sobreposição do elemento anímico da *affectio* nas relações familiares, em detrimento dos aspectos de ordem patrimonial ou biológica, e introduz no direito de família a noção de estabilidade das relações socioafetivas e de comunhão de vida. (LÔBO, 2007)

Paulo Lôbo difere a afetividade enquanto princípio do afeto como fato psicológico ou anímico, na medida em que na relação entre o casal (sejam cônjuges ou companheiros) o princípio apenas é considerado enquanto perdurar a afetividade real, pois esta é pressuposto da convivência. Por sua vez, na relação entre pais e filhos, o princípio da afetividade é um dever imposto reciprocamente, ainda que haja falta de afeição. (*Idem*)

Conforme assinalado, na própria Constituição Federal existem fundamentos implícitos do princípio da afetividade, uma vez que este pode ser extraído do artigo 227, § 6º, que estabelece a igualdade entre todos os filhos independente da origem, do artigo 227, *caput*, onde o direito à convivência familiar é assegurado com primazia à criança, ao adolescente e ao jovem; e do artigo 226, § 4º, que reconhece como entidade familiar a família monoparental; também o artigo 227, §§ 5º e 6º, que prevê a adoção, com igualdade de direitos, como escolha afetiva. (LÔBO, 2007)

Como consequência indissociável desse princípio há o caráter exemplificativo do rol do artigo 226 da Constituição Federal, o qual reconhece, expressamente, o casamento, a união estável e o núcleo mono-

parental como entidades familiares. Portanto, é forçoso reconhecer também outras formas de arranjos familiares para além dessa tríade, como por exemplo a união poliafetiva, ou a união entre pessoas do mesmo sexo (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014). Desse modo, visando elucidar as relações familiares contemporâneas, a afetividade foi resgatada pelos juristas, uma vez que a comunhão de afeto não se coaduna apenas com um único modelo de família. (LÔBO, 2007)

Nesse contexto, é possível notar que a expressão união homossexual foi preterida pela maioria dos autores modernos, que a substituíram pela expressão união homoafetiva, evidenciando, pois, o afeto como o responsável pela união dos indivíduos que formam este núcleo e não meramente a sexualidade. (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014)

Esta desvalorização da sexualidade para a valoração do afeto gera um enfraquecimento do dever conjugal de coabitação, tanto para os cônjuges quanto para os companheiros, uma vez que ninguém pode ser condenado ante a eventual ou costumeira ausência de vida sexual (Gama, 2008), pois, “não é o exercício da sexualidade que mantém o casamento. É muito mais a afetividade e o amor”. (DIAS, 2007, p. 227)

As ligações de afeto não são transmitidas hereditariamente, não derivam do sangue, pois não é a genética ou a biologia que produzem o afeto, mas sim o convívio familiar (LÔBO, 2010). Conseqüentemente, “o merecimento de tutela da família não diz respeito exclusivamente às relações de sangue, mas, sobretudo, àquelas afetivas que se traduzem em uma comunhão espiritual de vida” (PERLINGIERI, 2002, p. 224). Daí surge o reconhecimento das relações filiais desbiologizadas, tidas como relações socioafetivas, que, com base na afetividade, dão ensejo à obrigação de prestar alimentos, conforme já esposado no Enunciado n. 341, da IV Jornada de Direito Civil. (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014)

A afetividade também pode ser notada no Estatuto da Criança e do Adolescente, que “toma por base o afeto como vetor de orientação comportamental dos pais ou representantes” (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014, p. 92). De forma a ilustrar esta assertiva, pode ser citado o artigo 28, § 3º do referido Estatuto, ao estabelecer que, em relação à inserção em família substituta, a apreciação do pedido deve considerar tanto o grau de parentesco quanto a relação de afinidade ou de afetividade.

Ainda pode se verificar a aplicação do princípio da afetividade no

Código Civil que, ao dispor sobre a guarda em favor de terceira pessoa, estabelece, em seu artigo 1584, § 5º que, para seu deferimento deve ser considerado o grau de parentesco e as relações de afinidade e afetividade (DIAS, 2013). Por conseguinte, é mister concluir que o afeto é o elemento identificador da nova família. Deste modo, toda análise científica do direito de família está curvada ao princípio da afetividade, “delineador dos *standards* legais típicos (e atípicos) de todo os institutos familiares” (*Ibidem*, p. 93) e, “enquanto houver afetividade, haverá família” (GAMA, 2008, p. 129). Paulo Lôbo (2015) entende ainda que para a configuração da entidade familiar, além da afetividade como fundamento e finalidade, deve haver, simultaneamente, a estabilidade e a convivência pública e ostensiva, afastando-se assim, relacionamentos casuais ou descompromissados que não possuem comunhão plena de vida.

A despeito desse assunto já ter sido mencionado acima, vale aqui traçar algumas considerações a respeito, uma vez que, além da afetividade, a função social também abre margem para o reconhecimento e respeito de arranjos familiares não padronizados.

Os grupamentos humanos antigos se voltavam para a satisfação individual das necessidades básicas, onde a finalidade era a produção para subsistência, a reprodução para formação da descendência, e a assistência para proteção contra inimigos, o que já possibilitava o desenvolvimento da afetividade e da busca pela completude existencial (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014). Desse modo, a família sempre exerceu uma função, porém, esta sofreu modificações ao longo do tempo devido à própria transformação sofrida pela entidade familiar desde sua concepção, que culminou, conseqüentemente, na alteração de sua configuração. Ou seja, a família moderna deixou para trás algumas funções que exerceu no decorrer da história, como apontam Francisco Pereira Coelho e Guilherme de Oliveira:

(...) Perdeu a função política que tinha no direito romano, quando se estruturava sobre o parentesco agnático, assente na ideia de subordinação ou sujeição ao *pater-familias* de todos os seus membros. Perdeu a função econômica de unidade de unidade de produção, embora continue a ser normalmente uma unidade de consumo. As funções educativa, de assistência e de segurança, que tradicionalmente pertenciam à família, tendem hoje a ser assumidas pela própria sociedade. Por último, a família deixou de ser fundamentalmente o suporte de um patrimônio de que se pretenda assegurar a conservação e transmissão, à morte do respectivo titular (...). (COELHO & PEREIRA, 2008, p. 100)

Partindo-se da tese de que o direito busca alcançar as circunstâncias fáticas de uma determinada sociedade, vindo sempre depois do fato,

e tendo como ancestral a própria realidade, eis que “os atos e fatos tornam-se jurídicos a partir do agir das pessoas de modo reiterado” (DIAS, 2013, p. 26). Pode-se dizer, como bem observou Guilherme Calmon, que o direito resulta da cultura como produto dos anseios sociais, levando à conclusão de que todo instituto jurídico é fruto de criação e possui uma finalidade determinada, advinda da sua própria razão de ser, independente de previsão expressa. (GAMA, 2008)

Ainda segundo o autor, a função social da família hoje deve ser perquirida nos princípios constitucionais, com o reconhecimento de que a Constituição Federal deu primazia e plenitude à dignidade da pessoa humana, o que impõe o tratamento jurídico da família consoante aos anseios constitucionais. Ao lado deste princípio constitucional máximo, outros princípios apontam a finalidade da família, como “a igualdade, a solidariedade, a paternidade responsável, a pluralidade das entidades familiares, a tutela especial à família, o dever de convivência, a proteção integral da criança e do adolescente e a isonomia entre os filhos”. (*Ibidem*, p. 145)

A função social da família contemporânea possui validade constitucional, com fundamento essencial na dignidade da pessoa humana. Desse modo, esta funcionalização denota o respeito à sua natureza eudemonista, voltada para o desenvolvimento das qualidades e potencialidades dos membros da família, permitindo a concretização dos seus projetos de vida com solo fértil para a felicidade e considerando as individualidades de cada um. (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014)

Assim, depreende-se que a comunidade familiar “deve ser protegida na medida em que atenda a sua função social, ou seja, na medida em que seja capaz de proporcionar um lugar privilegiado para a boa vivência e dignificação de seus membros”. (GAMA, 2008, p. 146)

Nesse contexto, a família não figura mais como um fim em si mesma, mas sim figura como um instrumento, um meio social para realização da dignidade de cada indivíduo que a integra, é a armadilha para captura da felicidade.

3. Considerações finais

Tendo em vista as considerações tecidas, depreende-se que a família se transforma incessantemente com o dinamismo social. Diante disto, é mister o rol de entidades familiares previstas constitucionalmente

ser tido como exemplificativo, para além do *numerus clausus*, haja vista configurar cláusula geral de inclusão, a qual denota melhor interpretação do texto constitucional, na medida em que se mostra harmoniosa com a concretização da dignidade da pessoa humana.

Destarte, para melhor atender a realidade social, é preciso refletir melhor e ampliar o conceito de família, de forma que ultrapasse o modelo tradicional concebido na sociedade romana, caracterizado pelo casamento entre um homem e uma mulher, sacramentado pela Igreja Católica e perpetuado ao longo da história, e que impõe o padrão comportamental da monogamia como único merecedor e digno de chancela estatal.

Nota-se que o referido modelo, atualmente, não corresponde aos anseios sociais, e funciona como instrumento de exclusão de famílias que não se curvam perante a ele, uma vez que encontram a realização de seus membros em arranjos familiares diversos. Tal situação não se coaduna com os mandamentos constitucionais que clamam pela igualdade material, respeitando-se o direito à diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIRCHAL, Alice de Souza. A relação processual dos avós no direito de família: direito à busca da ancestralidade, convivência familiar e alimentos. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). *Anais do IV Congresso Brasileiro de Direito de Família*. Afeto, ética, família, e o novo código civil. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Senado, 1988.

_____. *Código civil*. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Recurso extraordinário nº 595609* – GO. Relator: Min. Ayres Britto, Data de Julgamento: 09/04/2012. Data de Publicação: DJe-076 DIVULG 18/04/2012 PUBLIC 19/04/2012.

_____. Supremo Tribunal Federal. *ADI nº 4277 E ADPF nº 132*, Relator: Min. Ayres Britto, Data de Julgamento: 05/05/2011. Data de Publicação: DJe-198 DIVULG 13/10/2011 PUBLIC 14/10/2011.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

_____. *União homossexual: o preconceito e a justiça*. 2. ed. Porto Ale-

gre: Livraria do Advogado, 2001.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. *Novo curso de direito civil, direito de família: as famílias em perspectiva constitucional*, vol. 6. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

GAMA, Guilherme Calmon Nogueira da. *Princípios constitucionais de direito de família: guarda compartilhada a luz da lei nº 11.698/08: família, criança, adolescente e idoso*. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Das relações de parentesco. In: DIAS, Maria Berenice; PEREIRA, Rodrigo da Cunha. (Cords.). *Direito de família e o novo código civil*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

_____. Filiação e reprodução assistida: introdução ao tema sob a perspectiva civil-constitucional. In: TEPEDINO, Gustavo (Coord.). *Problemas de direito civil constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

_____. *O companheirismo: uma espécie de família*. 2. ed. São Paulo, RT, 2001.

LANCAN, Jacques. *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LÔBO, Paulo. *Direito civil: famílias*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. *Código civil comentado. Famílias*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. *Entidades familiares constitucionalizadas: para além do numerus clausus*. Disponível em:
<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/9408-9407-1-PB.pdf>>. Acesso em: 07-03-2015.

OLIVEIRA, José Lamartine Corrêa de; MUNIZ, Francisco José Ferreira. *Curso de direito de família*. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2002

OLIVEIRA, José Sebastião de. *Fundamentos constitucionais do direito de família*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do direito civil*. Trad.: Maria Cristina De Cicco. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

SARMENTO, Daniel. *A ponderação de interesses na Constituição Federal*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

_____. A normativa da constituição e a constitucionalização do direito

privado. *Revista da EMERJ* (Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro), vol. 6, n. 23, 2006.

TEPEDINO, Gustavo. *Temas de direito civil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

_____. Famílias e constituição. *Boletim IBDFAM*, ano 12, n. 75, jul./ago. 2012.

_____. *A disciplina civil-constitucional das relações familiares*. Disponível em:

<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15079-15080-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05-06-2015.

**FALA E ESCRITA:
UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL COM DADOS DO ALiAC**

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.machado@ac.gov.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Neste estudo, apresenta-se uma proposta de unidade didática para o 6º ano do ensino fundamental, versando sobre a relação entre a fala e a escrita. O conteúdo é o processo de monotongação de [aj], [ej] e [ow], comum na fala e que pode se refletir na escrita, acarretando desvios ortográficos. Trata-se de uma sugestão de aula interativa e reflexiva que considera a realidade linguística dos alunos, utilizando-se, para tanto, três cartas do Atlas Fonético do Acre (AFAC), referentes ao processo fonético em questão. A unidade será trabalhada em duas horas. Fundamenta-se em Bisol (1999), nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa* (1997; 1998), em Faraco e Moura (1999), Almeida e Zavam (2004), Bortoni-Ricardo (2004), Cardoso (2006), Oliveira (2006; 2009), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Henrique e Oliveira (2013), e Dorneles e Messias (2013). Espera-se que a presente proposta contribua para um ensino de língua portuguesa mais produtivo e eficaz no ensino fundamental.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Monotongação. Fala. Escrita.

1. Introdução

Propor estratégias para um ensino da língua portuguesa mais interativo e reflexivo tem se tornado, nos últimos anos, um desafio e uma possibilidade de contribuir para a educação no Brasil. Nesse contexto, neste trabalho apresentamos unidade didática voltada para reflexões sobre a fala e a escrita no 6º ano do ensino fundamental. Para abordar as relações entre os dois sistemas, apresentaremos o fenômeno de monotongação dos ditongos [aj], [ej] e [ow] na língua portuguesa, muito frequente na fala, passível de ocorrer também na escrita, produzindo os chamados desvios ortográficos.

Utilizamos, para exemplificar o fenômeno em questão e ilustrar a realidade linguística da fala acriana, três cartas do *Atlas Fonético do Acre – AFAC*. O estudo está fundamentado em Bisol (1999), nos *Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa* (1997; 1998), em Faraco & Moura (1999), Almeida & Zavam (2004), Bortoni-Ricardo

(2004), Cardoso (2006), Oliveira (2006; 2009), Fávero (2012), Henrique & Oliveira (2013) e Dorneles & Messias (2013).

2. Fala, escrita e o ensino de língua portuguesa

A fala e a escrita são de extrema importância para vida em sociedade e o desenvolvimento do aluno na escola. A fala é uma expressão livre, que varia conforme a região ou mesmo o falante, a escrita é realizada com base em um padrão imposto pelas normas da gramática normativa brasileira. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 13), o professor pode ensinar em sala de aula as relações existentes entre fala e escrita para que os alunos entendam que existem diferentes situações de comunicação na vida e que a fala não é algo isolado da escrita, as duas formas se relacionam diretamente. Ainda conforme Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 120), na escola “é necessário mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita (diferentes graus de formalismo), isto é, diferentes níveis de uso da língua”. Fazendo isso, o ensino de língua portuguesa não se limitará apenas ao aprendizado de regras gramaticais normativas, ao contrário, será mais amplo, proporcionando variados conhecimentos e, principalmente, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Para Henrique e Oliveira (2013, p. 111), o professor de língua portuguesa não pode somente ensinar a gramática, pois há um leque de possibilidades com vistas a um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e eficaz. Sobre isso, Almeida e Zavam (2004, p. 238), afirmam que:

Não questionamos a gramática normativa, mas o uso que se faz dela no ensino de língua portuguesa: único modelo para ensinar a língua tanto na sua modalidade escrita quanto na sua modalidade oral. Esse é um dos grandes equívocos que permanecem no ensino de língua portuguesa. O problema se configura, na verdade, quando se toma como único modelo de descrição da língua a gramática normativa. À gramática normativa subjaz a ideia de uma língua portuguesa única, homogênea, imutável.

Assim, em conformidade com Almeida e Zavam (2004, p. 235), é o uso inadequado da gramática normativa que deve ser questionado, bem como o fato de não ser ela a única forma de ensinar, isto é, a grande variedade da língua deve ser considerada.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), é essencial identificar os erros de ortografia resultantes da fala, explicando que “a escrita é regida por

um sistema de convenções cujo aprendizado é lendo e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com a língua escrita”. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997, p. 30):

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Como colocam os PCN (1997, p. 30), os alunos já sabem a língua portuguesa, o que a escola deve desenvolver é a capacidade lingüística e a competência discursiva. No que se refere ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, os PCN (1998, p. 31) esclarecem que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

É relevante, como estabelecido pelos PCN (1998, p. 31), que, ao ensinar fala e escrita, o professor de língua portuguesa tem a possibilidade de levar o aluno a compreender que existem diversas formas de falar e de escrever, o que depende é a situação, o erro não existe, pois trata-se de uma adequação comunicativa. Logo, tanto a fala quanto a escrita podem, se de forma adequada e contextualizada, ser ensinada no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental.

3. *Monotongação, escrita e ensino de língua portuguesa*

Bisol (1999, p.723) define a monotongação como o processo de redução de um ditongo para uma vogal simples, ou seja, tem-se a supressão do glide nos ditongos [aj], [ej] e [ow], resultando nas vogais simples [a], [e] e [o]. Exemplos: c[aj]xa – c[a]xa / b[ej]jo – b[e]jo / tes[ow]ra – tes[o]ra. Oliveira (2009, p.25-26), por sua vez, relaciona o referido fenômeno “a um processo de redução de um ditongo a um monotongo

(uma vogal que não muda de qualidade na sua realização”) que acontece “[...] quando um ditongo (vogal + glide) é realizado como uma vogal simples, ou seja, a semivogal da sequência é apagada”. Trata-se, segundo Oliveira (2006, p. 214), de um fenômeno bastante produtivo no português brasileiro e que se reflete na escrita.

A monotongação também ocorre na escrita porque muitos alunos escrevem da forma como falam, ignorando o fato de tratar-se de usos diferentes da língua. Creemos que o conhecimento da realidade do português brasileiro pode contribuir para uma reflexão acerca da variação linguística, assim como para a tomada de consciência em relação aos usos. Sobre isso, Oliveira (2006, p. 216), considera que:

O reconhecimento da variação linguística, como sendo inerente à linguagem por parte do professor que atua no nível de ensino fundamental poderá contribuir para a apreensão das diferentes formas empregadas pelos alunos, principalmente nos textos escritos que acabam espelhando quase sempre a fala. A monitoração na língua escrita não deve levar em consideração apenas a gramática, mas, sim, o conhecimento da realidade linguística de cada um. Tal conhecimento levará à constatação de que as hipóteses levantadas pelos alunos ao escrever têm relação direta com a experiência vivida em seu ambiente social. Por isso acredita-se que quanto mais conhecidas forem as formas introduzidas pelos docentes, menos dificuldade terá o aluno de reproduzi-las na escrita.

O conhecimento da variação linguística, segundo Oliveira (2006, p. 216) pode contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos, haja vista que eles terão ciência de que se fala de diversificadas formas, porém, escreve-se conforme as normas da gramática normativa brasileira.

No que tange ao ensino da língua portuguesa na atualidade, Cardoso (2006, p. 97) afirma que o processo se tornou mais fácil devido aos avanços nos estudos linguísticos no Brasil. A dialetologia e a geolinguística constituem-se em instrumentos auxiliares para o ensino-aprendizagem da língua materna por permitir identificar a realidade linguística, ou seja, como a língua é utilizada nas diversas regiões de nosso país, pois, identificando a realidade linguística, torna-se mais fácil ensinar a língua portuguesa na escola devido a grande variedade de exemplos que enriquecem a aula (CARDOSO, 2006, p. 97). Os atlas linguísticos, por exemplo, são excelentes ferramentas que devem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil.

4. Proposta de unidade didática para o ensino fundamental

4.1. Identificação

A presente unidade didática está destinada a disciplina de língua portuguesa, mais especificamente para o 6º ano do ensino fundamental, com duração de duas horas aulas. O conteúdo é a monotongação de [aj], [ej] e [ow]: reflexos na fala e escrita e o objetivo principal é levar os alunos a perceberem as diferenças entre fala e escrita, bem como a realidade linguística local por meio de três cartas do *Atlas Fonético do Acre – AFAC*.

4.2. PRIMEIRA PARTE: o desafio de ensinar o conteúdo

A aula, interativa e reflexiva, pode ser organizada para melhor visualização em *slides*, a utilização de imagens é promissora por tratar-se de alunos do ensino fundamental. Sugere-se e é imprescindível iniciar a aula registrando os conhecimentos prévios, ou seja, interagindo e refletindo sobre a língua portuguesa. Pode-se perguntar aos alunos as seguintes questões:

- a) O que é fala?
- b) O que é escrita?
- c) Escreve-se da mesma forma como fala?
- d) Vocês sabem o que é um ditongo?
- e) E um monotongo?
- f) Vocês já perceberam as palavras podem ser pronunciadas de diversas formas?
- g) O que acham sobre isso?

Feito isso, procede-se a explicar que a fala é uma expressão livre, individual ou mesmo regional. Fala-se a língua portuguesa, dependendo do local ou do indivíduo, de diversas formas no Brasil. A escrita, por outro lado, é feita com base em regras da gramática normativa brasileira, porém, muitas vezes, por influência da forma como falamos, escrevemos as palavras da mesma forma como falamos. Trata-se, talvez, de algo natural devido à relação que fazemos entre fala e escrita, mas que não deve ser feita, pois a escrita exige maior formalidade, os erros ortográficos não são bem vistos, devem ser superados no decorrer das aulas de língua por-

tuguesa. Não se deve escrever da forma como se fala. (FARACO, MOURA, 1999; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2005)

Se necessário, após expor o conteúdo, deixar os alunos acrescentarem é enriquecedor, esses sujeitos possuem experiências e, na maioria dos casos, trazem bons exemplos da vida. Em seguida, ainda continuando com o desafio de ensinar o conteúdo, começar a explicar os encontros vocálicos, ditongo, tritongo e hiato, para na sequência com base apenas nos ditongos, conceituar a monotongação. Encontra-se em diversas palavras da língua portuguesa a união de duas ou três vogais, o ditongo, por exemplo, é caracterizado pela união de duas vogais que não se separam, a primeira mais forte e a segunda mais fraca, ou seja, uma vogal e uma semivogal. Exemplos: **Beijar**, **Caixa** e **Loura**. (FARACO, MOURA, 1999)

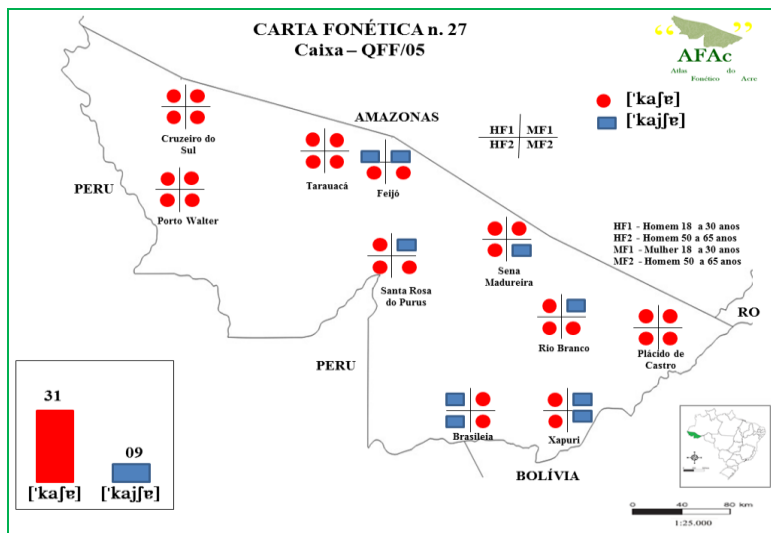
O tritongo é formado pela junção de três vogais que não também não se separam, a primeira é fraca, a segunda forte e a terceira fraca, uma semivogal, uma vogal e uma semivogal. Exemplos: **Paraguai**, **Limoeiro**, **Refugiei**. O hiato, por sua vez, classifica-se, de forma igual ao ditongo, duas vogais na mesma palavra, porém, se separam. Exemplos: **Sa-ú-de**, **Pa-ra-íba**, **So-ar** (FARACO, MOURA, 1999). Expostos os conceitos gramaticais normativos de ditongo, tritongo e hiato, sugere-se ao professor retomar as discussões iniciais sobre a variação da língua portuguesa, as diversificadas formas de pronunciar as palavras, esclarecendo que a monotongação, provavelmente, por motivos de variação na fala, constitui-se a não realização do ditongo na fala ou na escrita. Exemplos: b[e]ljo – b[e]ljo / c[a]lxa – c[a]lxa / tes[ow]ra – tes[o]ra. (BISOL, 1999; OLIVEIRA, 2009)

Para exemplificar a realidade linguística da fala acriana, nesta unidade didática, analisam-se de modo geral, as cartas n. 146, 05 e 136, expostas abaixo, do *Atlas Fonético do Acre – AFAC*. (MESSIAS, DORNELES, 2015)

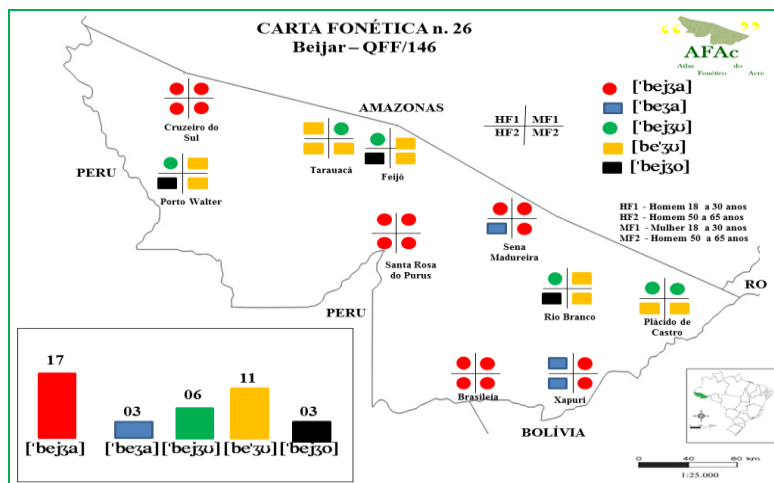
As cartas podem ser impressas ou mesmo expostas nos *slides*. É interessante explorar ao máximo esse momento da aula.

As cartas fonéticas do AFAC permitem a identificação da realidade linguística, mais especificamente, no caso das cartas acima, da monotongação na fala acriana. O professor pode fazer a leitura e identificação da monotongação carta por carta, mostrando se quem monotongou foi do gênero feminino ou masculino, qual foi o município e a faixa etária. As palavras "Caixa", "Beijar" e "Loira", segundo as cartas do AFAC, são pronunciadas de diversas formas na fala acriana.

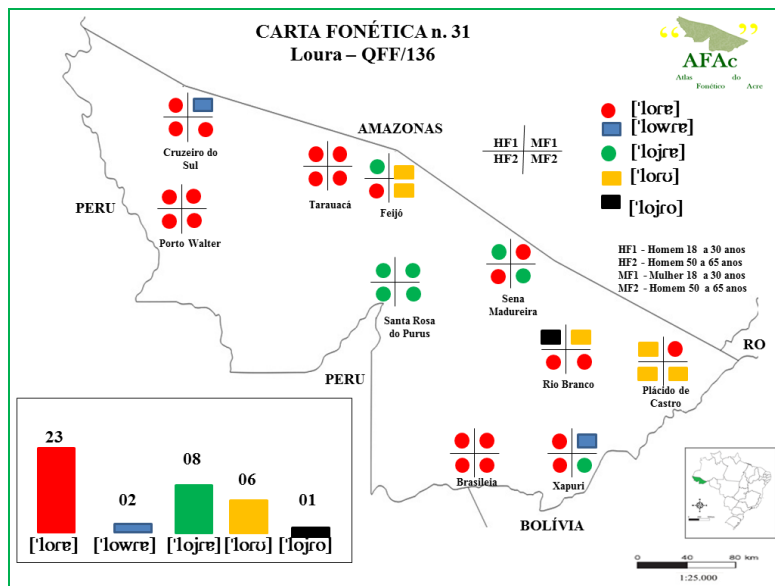
a) [aj]



b) [ej]



c) [ow]



Por fim, o professor não pode ainda esquecer-se de dizer que a monotongação é um fenômeno só do Estado do Acre, porém, bastante produtivo em todas as regiões do Brasil. (OLIVEIRA, 2006, p. 214)

4.3. SEGUNDA PARTE: o desafio de propor atividades e avaliar

- Dividir a sala em 3 grupos;
- Entregar uma carta para cada grupo;
- Pedir para que façam uma análise escrita sobre a carta para, em seguida, apresentarem para toda turma;

A avaliação pode ser feita com base na participação e na apresentação do trabalho em grupo para turma.

5. Considerações finais

Neste trabalho, propôs-se uma sequência didática para a disciplina

de língua portuguesa, 6º ano do ensino fundamental, com duração de duas aulas. Logo, mesmo ainda a proposta não sendo testada em sala de aula, espera-se que a presente proposta contribua para um ensino de língua portuguesa mais produtivo e eficaz na atual escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. (Orgs.). *A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo*. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Suzana Marcelino. Dialetoлогия e ensino-aprendizagem da língua materna. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Marcelino. (Orgs.). *Documentos 2: projeto atlas lingüístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006.

DORNELES, Darlan Machado; MESSIAS, Lindinalva. Variação de /e/: proposta de atividades em sala de aula para a compreensão da diversidade linguística do português brasileiro. In: *Anais do SILEL*. Uberlândia: Edufu, 2013, vol. 3, n. 1.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2012.

HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima; OLIVEIRA, Demerval da Hora. Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de

alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Letrônica*, Porto Alegre, PUC-RS, vol. 6, n. 1, 2013.

MESSIAS, Lindinalva; DORNELES, Darlan Machado. *Atlas fonético do Acre – AFAC*. Rio Branco: CEDAC-UFAC, 2015.

OLIVEIRA, Demerval da Hora. *Fonética e fonologia*. UFPB, 2009. Disponível em:

<http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpntent/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf>. Acesso em: 04-10-2015.

_____. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus escrita. In: GROSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). *Socio-linguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006.

**FALAR PRISIONAL:
UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA
DAS GÍRIAS UTILIZADAS POR HOMENS E MULHERES
NOS PRESÍDIOS DE CAMPO GRANDE – MS**

Darlene Alves de Oliveira (UEMS)

darlenealves@msn.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

RESUMO

A linguagem utilizada de forma natural e cotidiana nas prisões tem algumas particularidades que podem inviabilizar a dialogicidade e consequentemente a interação. Este artigo tem por objetivo analisar a linguagem utilizada por pessoas que cumprem pena em regime fechado, apontando as influências do ambiente físico e social no falar dessas pessoas, que são estigmatizadas pela sociedade. Diante dessas questões, discutiremos situações de interação que emergem no meio prisional pontuando-as sob três aspectos: o primeiro mencionará o uso de uma linguagem específica como resultado do contato interpessoal; o segundo mostrará o fator social e sua interferência no uso de uma linguagem específica e o terceiro discorrerá a respeito do falar prisional e o preconceito linguístico. Serão utilizados aportes teóricos da Sociolinguística recorrendo, principalmente, os estudos de Bagno (2007), Mollica e Braga (2015) e Leite e Callou (2004), em uma perspectiva sócio-histórico-cultural para assim, contribuir para minimizar os efeitos do preconceito linguístico relacionado ao falar prisional.

Palavras-chave: Sociolinguística. Gíria. Análise linguística. Fala.

1. Introdução

O Departamento do Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul foi instituído através do Decreto nº 26, de 1º de janeiro de 1979 que estabeleceu sua competência e aprovou sua estrutura básica. Trata-se de uma entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Justiça – SEJUSP e por ela supervisionada, com personalidade Jurídica de direito público, patrimônio próprio, autonomia administrativa e financeira, sede e foro na capital do estado.

Conta atualmente com 42 unidades que abrigam homens e mulheres nos regimes fechado, semiaberto e aberto e somente na capital, Campo Grande, a lotação compreende, no regime fechado, aproximadamente 4.246 pessoas. Nessas Unidades, não há individualização e direito a vida solitária já que a vivência comunitária lhes é imposta. Surge então, um sistema de interação onde as pessoas usam, em seu cotidiano, um voca-

bulário específico para estabelecer contato e interagir, vocabulário este, que pouco se difere de um presídio a outro ou de uma cidade a outra, pois, segue normas socioculturais que são construídas no processo de interação com padrões particulares que envolvem repertórios linguísticos utilizados, a princípio no contexto prisional, mas que transcende aquele espaço físico uma vez que seus usuários retornam à sociedade.

A linguagem utilizada, de forma natural e cotidiana nas prisões, tem algumas singularidades que podem inviabilizar a dialogicidade e consequentemente a interação, quando não compreendida por um dos interlocutores. Diante dessa questão, analisaremos situações de interação que emergem no ambiente de reclusão pontuando-as sob três aspectos: o primeiro discorrerá sobre o uso da linguagem prisional como resultado do contato interpessoal; o segundo os fatores sociais e sua interferência no uso de da linguagem prisional, o terceiro a linguagem prisional e o preconceito linguístico, finalizando com a exemplificação da frase utilizada no campo coleta de dados.

Para a análise recorreremos ao aporte teórico da sociolinguística com a finalidade de compreender a função da linguagem prisional em uma perspectiva sócio-histórico-cultural e usaremos o exemplo fornecido por um interno do regime fechado de Campo Grande.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a linguagem utilizada nos presídios de Campo Grande relacionando-a com a influência do ambiente físico e social, pois são elementos que marcam significativamente o falar prisional muitas vezes estigmatizado pela sociedade.

2. *O uso da linguagem prisional como resultado do contato interpessoal*

O homem, ser social por natureza, usa a linguagem como expressão do pensamento e como forma de interação. A língua é usada como veículo de comunicação que lhe permite trocar informações, transmitir sentimentos, ideias e manter o contato interpessoal nas esferas: profissional, familiar, pessoal, afetiva e, ao utilizá-la, os usuários não só transmitem os conhecimentos internalizados em seu cérebro, como também assimilam o saber de seus interlocutores.

Interagir significa relacionar-se com outras pessoas num determinado contexto observando a situação social em que se está inserido.

Mollica (2015) entende por situação social a forma como duas ou mais pessoas relacionadas entre si se comunicam sobre determinado assunto, e um lugar determinado.

Para que a interação seja exitosa é necessário que a mensagem esteja num código e um contexto comum e que emissor e receptor tenham o mesmo conhecimento de mundo caso contrário, a comunicação será falha. As necessidades de comunicação e de se estabelecer um contato interpessoal faz com que o falante busque estratégias que viabilizem sua interação com os demais membros da comunidade de que faz parte.

Considerando que centenas de pessoas passam parte de suas vidas privadas de liberdade, partilhando o mesmo ambiente, podemos dizer que a linguagem prisional é fruto da interação entre essas pessoas e reflete os conhecimentos partilhados e as experiências vivenciadas, pois uma pessoa ao ser inserida nessa comunidade, por um determinado tempo, passa a utilizar os mesmos vocábulos e o mesmo falar que não só estabelecem contatos, mas que demonstram parceria e sentimentos como: compaixão, solidariedade, amizade e aceitação, fatores preponderantes em qualquer convívio.

A comunidade prisional usa um vocabulário específico, nas situações naturais de interação social e o sentido da mensagem é construído por conta da proximidade e da relação interpessoal de seus interlocutores, naquele contexto.

A relação interpessoal não é o único elemento de importância no uso da linguagem prisional, outros também preponderam como o fator social que será analisado no tópico a seguir.

3. *O fator social e sua interferência no uso de uma linguagem específica*

A interação com uma comunidade linguística, alheia ao convívio habitual, exige reconhecimento dos traços que a identificam e conhecimento do emprego semântico das palavras utilizadas, naquele convívio social, que podem ser divergentes da definição catalogada nos dicionários. É necessário que os membros desse agrupamento social tenham em comum uma variedade linguística, compartilhem as regras de seu uso e que esta atenda as necessidades de comunicação da comunidade que a empregam.

Por isso, é definida por Monteiro (2002) como grupo de falantes que reúne condições específicas de comunicação, preenchidas num dado momento por todos os membros de um grupo e exclusivamente por eles e pode ser de qualquer natureza: estável ou instável, permanente ou efêmero, de base geográfica e social. Pode ser uma nação inteira ou simplesmente os membros de uma comunidade que usam uma determinada gíria ou vocabulário especializado.

Baseado nessa definição, podemos caracterizar os falantes prisionais como membros de uma comunidade linguística que usa um vocabulário específico na troca de informações com a finalidade de compreender e fazer-se compreender no processo de interação. Esses membros buscam unificar a fala no intuito de garantir sua identidade com o grupo, pois desejam a integração já que partilham atitudes, valores e uma linguagem específica.

O conceito apresentado por Leite e Callou (2004) é que para o linguista todo homem é igual não só perante a lei, mas também frente a sua capacidade linguística e que não existe, assim, variante boa ou má, o que ocorre é a variabilidade na produção, muitas vezes determinada por fatores sociais que interferem no uso da linguagem. Dentre os fatores sociais mais notórios estão: faixa etária, nível de escolaridade, condição social e gênero/sexo que apresentam diferenças marcantes. A seguir sinalizaremos as diferenças da variável gênero/sexo, conforme Monteiro (2000 p.71,75)

Homens e mulheres não falam da mesma maneira. Além das diferenças no ritmo e tom de voz, há preferências por certas estruturas sintáticas, pelo emprego de determinados vocábulos ou fórmulas de cortesia, bem como pela omissão de outros em função das conotações que possam apresentar. É fácil supor que existem pressões sociais sobre os falantes para que estes usem as formas de prestígio, que são as da classe dominante. Tais pressões serão mais fortes na mulher, por causa da grande consciência que ela tem de seu status. Isto é um reflexo do fato de que, genericamente falando, espera-se da mulher um comportamento social mais correto. Espera-se que as mulheres utilizem uma linguagem mais polida, mais elegante, mais nobre. Dos homens tolera a linguagem rude, até obscena ou distanciada da língua padrão.

Sabemos que homens e mulheres são iguais perante a lei, porém diferenciam-se em vários aspectos. Dentre algumas diferenças está a forma de falar que conforme assinala Monteiro (2000, p.71):

As mulheres e os homens não falam da mesma maneira. Além das diferenças do ritmo e do tom de voz, há preferências por certas estruturas sintáticas, pelo emprego de determinados vocábulos ou formulas de cortesia. [...]. Há, inclusive, crenças populares de que as mulheres falam muito mais que os

homens ou que falam bem mais rápido.

Levando em consideração que fatores sociais determinam os comportamentos linguísticos e conseqüentemente interfere no uso da linguagem, podemos dizer que os traços da variável gênero serão mantidos na fala de homens e mulheres, dentro do contexto prisional.

4. A linguagem prisional e o preconceito linguístico

Os membros da comunidade linguística prisional são pessoas suspeitas ou autoras de uma infração penal, discriminadas pelo seu estilo de vida e com uma imagem negativa frente à sociedade que, muitas vezes, demonstra o seu descontentamento através do dito popular que diz “bandido bom é bandido morto”. Usam um vocabulário diferenciado que é depreciado porque o enfoque da mídia se restringe ao ato criminoso e causa um efeito negativo que fortalece o preconceito e aumenta a discriminação.

Baseado no senso comum de que tais pessoas deveriam desaparecer, subentende-se que a variante utilizada por elas também não seja aceita e conseqüentemente seja estigmatizada como algo ruim sem que se leve em consideração a adequabilidade e aceitabilidade descrita por Magno (2007, p. 118) que diz:

Em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. E que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade.

A frase pronunciada por um detento do regime fechado de Campo Grande com os dizeres: “Foi seu Zica que pôs pilha em você para mandar o bereu pra mim, agradecendo o bagulho para fazer mula comigo”. Atende os eixos da adequabilidade e aceitabilidade dentro daquele contexto, mas fora dele não será aceita, nem considerada adequada pelo fato de fugir a regra imposta pela gramática normativa, que se baseia nos usos linguísticos de uma elite letrada, e por ser usada por integrantes de um grupo social de status considerado “inferior”. Para Monteiro (2000) a variação linguística pressupõe a valorização social, as variantes empregadas por falantes dos estratos mais baixos da população em grande parte são estigmatizadas. O preconceito é tanto mais forte quanto maior for a identificação da forma com a classe discriminada.

Por esta razão, palavras como: *Zica, pilha, bereu, bagulho e mula* usadas, com frequência, por uma classe estigmatizada, podem ser inseridas dentro do rol de palavras que enfrentam o preconceito linguístico já que o falante não é da classe dominante e a variável utilizada não possui prestígio social. Na frase acima houve o emprego da língua portuguesa como veículo de comunicação, mas a utilização de léxicos com um sentido diverso da definição metalinguística apresentada pelos dicionários contemporâneos pode levar a perda da eficácia comunicacional se um dos interlocutores não identificar o valor semântico das palavras no contexto que está empregado, pois não conseguirá decodificar a mensagem pelo fato de ser de uso específico de um grupo social que mostra uma variação correlata somente àquela comunidade linguística. Certamente sofre preconceito por não estar em conformidade com a gramática conservadora que goza do prestígio sociolinguístico e por não estar associada a falantes de *status* considerado inferior.

Foram utilizados de uma forma diferente os recursos presentes na língua portuguesa, mas não podemos chamar de erros um fenômeno que está presente num grande número de falantes. Bortoni Ricardo (2004), tampouco taxar de errada uma frase pelo fato de ser de uso exclusivo de um contexto social. Tal atitude reflete preconceito, pois segundo Bagno (2007, p. 38):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, uma única língua portuguesa digna de ser aceita, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas normativas e catalogadas nos dicionários e qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente.

Para esse estudioso é preciso reconhecer a existência do preconceito linguístico e tentar combatê-lo e para contribuir com o combate elenca *dez cisões* que levam a uma nova postura e a ruptura das velhas doutrinas gramaticais. Das quais, três serão mencionadas a seguir:

a) Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele sabe essa língua; b) Aceitar a ideia de que não existe erro de português. Existem diferenças de uso ou alternativas de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa; c) Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. (BAGNO, 2007, p. 129-131)

Por isso, é preciso levar em conta o contato interpessoal, associado aos fatores sociais a que o falante está inserido e não fazer julgamentos de certo ou errado, mas respeitar as diferentes formas de falar, lutando sempre contra toda forma de discriminação e exclusão social pela linguagem.

5. *Análise dos dados*

Vejam os significados das palavras utilizadas na frase: “Foi seu Zica que pôs pilha em você para mandar o bereu pra mim, agradecendo o bagulho para fazer mula comigo”. Utilizada na unidade masculina denominada: Instituto Penal de Campo Grande, pelo interno “X”, em 2015.

Palavras	Significado nas prisões
zica	Rolo / pessoa má
pilha	incentivar
bereu	bilhete
bagulho	Objetos e pertences dos presos
mula	Tirar um sarro / zombar de alguém

6. *Considerações finais*

Esse artigo apresentou uma análise sociolinguística da linguagem utilizada, por homens e mulheres, no sistema prisional de Mato Grosso do Sul, mostrando vocábulos específicos que podem dificultar a compreensão de uma mensagem durante o processo de comunicação, quando não compreendida por um dos interlocutores e também a influência dos fatores sociais na aquisição dessa linguagem.

Por isso, é preciso levar em conta o contato interpessoal, associado aos fatores sociais a que o falante está inserido e não fazer julgamentos de certo ou errado, mas respeitar as diferentes formas de falar, lutando sempre contra toda forma de discriminação e exclusão social pela linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolin-*

guística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, L. J. *Sociolinguística, uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1995.

**FILOLOGIA E LINGUÍSTICA DE *CORPUS*:
O USO DO LÉXICO RELIGIOSO EM RELATOS DE CRIMES
DOS AUTOS DE QUERELA DO SÉCULO XIX**

Luiz Eleildo Pereira Alves (UECE)

eleildo@gmail.com

Hugo Leonardo Gomes dos Santos (UECE)

prof.hugoleo13@gmail.com

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)

eloisio22@hotmail.com

RESUMO

A religião é um aspecto importante da cultura de um povo em determinados lugar e época. Ao longo da história, é possível destacarmos vários momentos em que há uma estreita relação entre o Estado e a Igreja. No Brasil, essa relação foi de extrema importância para o processo de colonização e de desenvolvimento do país. Em nosso trabalho, queremos investigar como o léxico religioso está presente nos relatos de crimes que constam em autos de querela e denúncia do Ceará do século XIX. Para tanto, baseamo-nos nos estudos filológicos (XIMENES, 2006, 2013, 2015), na linguística de *corpus* (SARDINHA, 2003, 2012). O *corpus* de pesquisa é composto por 67 petições com relatos de crimes que fazem parte de autos de querela e denúncia do Ceará do início do século XIX, entre os anos de 1802 e 1829. Utilizamos o programa AntConc (ANTHONY, 2014), um software de análise de *corpus*, para a obtenção da lista de palavras e das linhas de concordância do léxico religioso usado nas petições. Esta pesquisa se caracteriza como descritiva de caráter quanti-qualitativo. Os resultados apontam um maior uso das lexias do campo religioso para a antroponímia e para toponímia, mostrando a importância dos aspectos religiosos para a constituição da cultura brasileira.

Palavras-chave:

Linguística de *corpus*. Autos de querela. Relato de crime. Léxico religioso.

1. Introdução

Compreender a língua enquanto manifestação cultural de um povo em dada época e lugar permite-nos perceber as diversas influências que o contexto histórico-social exerce sobre nossas práticas dentro de determinadas esferas contextuais (HANKS, 2008). Assim, um estudo que pretende lançar um olhar para o passado resgata, não apenas registros de uma sociedade pretérita, mas vestígios importantíssimos para a compreensão de como nossos antepassados estabeleciam relações através da língua.

A compreensão de cultura enquanto uma maneira particular de

cada grupo encarnar a humanidade (SANCHIS, 2008) permite-nos perceber que ela se manifesta em diversos campos da atividade social: na religião, na língua, nas diversas esferas de atividade humana.

No Brasil, a religião é uma forte marca das relações sociais desde tempos remotos. A colônia foi, desde seus primeiros anos, ponto de chegada de diversos religiosos que aqui se estabeleceram e ensinaram as doutrinas cristãs católicas aos gentios. Segundo Sanchis (2008), a religião não influencia totalmente a cultura, mas através desse espaço ela pode qualificar, informar, colonizar, drenar e confiscar as energias de outros campos socioculturais como a arte, a ciência, a política, sempre estabelecendo negociações respeitadas das respectivas autonomias.

As marcas da influência religiosa no Brasil são percebidas nos registros escritos que encontramos guardados em acervos públicos no país. A religiosidade, o temor a Deus e os valores cristãos são características latentes nos documentos oficiais correspondentes ao período colonial brasileiro. A estreita relação entre língua e cultura é aí apresentada de modo a podermos verificar como as pessoas recorriam a expressões religiosas para qualificar, nomear, justificar e, assim, expressar-se enquanto usuário da língua.

Estudos, como o de Ximenes (2013), revelam essas marcas em unidades fraseológicas de documentos oficiais. No caso, o referido autor editou e estudou as fraseologias jurídicas em Autos de Querela correspondentes aos séculos XVIII e XIX, na antiga *Capitania do Siará*. Através desse estudo, resolvemos, neste trabalho, investigar o uso de itens lexicais relacionados ao campo religioso nos relatos de crimes que constam nos Autos de Querela editados e publicados por Ximenes (2006). A discussão que aqui fazemos delinea um mosaico de como era a relação entre sociedade, religião e estado durante o início do século XIX na *Capitania do Siará*.

Para tanto, utilizamos o aparato teórico-metodológico da Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2003, 2012) para a organização de um *corpus* formado por 67 relatos de crimes, petições, que fazem parte dos Autos de Querela editados por Ximenes (2006). Utilizamos, ainda, um *software* livre de análise de *corpus*, o AntConc versão 3.4¹⁰³ (ANTHONY, 2014), para gerar a lista de palavras e verificar as linhas de concordância

¹⁰³ Este *software* está disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/software.htm>>.

dos itens lexicais selecionados. As análises foram feitas observando as funções desempenhadas pelos itens lexicais selecionados no contexto em que eram utilizados nos autos. Encontramos nove funções desempenhadas pelos itens lexicais, dentre as quais, destacam-se a antroponímia e a toponímia, as demais são: ato religioso, modo de costume, modo de crime, nome de documento, nome de órgão religioso, nome de período religioso e qualificador de crime.

A fim de explicar o estudo que ora realizamos, este encontra-se dividido em cinco seções, das quais, esta introdução é a primeira. A segunda seção apresenta nosso referencial teórico que consiste na nossa percepção sobre a relação entre léxico e cultura e nos estudos filológicos (CARVALHO, 2003; SWIGGERS, 1998; XIMENES, 2006, 2013, 2015). A terceira seção apresenta a metodologia adotada para a execução da pesquisa, bem como traz informações sobre o *corpus* utilizado e sobre a ferramenta AntConc. A quarta seção apresenta a análise quantitativa das ocorrências dos itens lexicais selecionados no *corpus* e das funções desempenhadas por estes nos relatos de crimes. Por fim, a quinta seção apresenta nossas considerações finais.

2. Referencial teórico

Antes de abordarmos os estudos filológicos que embasaram diretamente o nosso trabalho, é interessante destacarmos a nossa percepção sobre léxico, bem como a sua relação com aspectos culturais, sociais e históricos. Pontes (2009, p. 18) afirma que o léxico compreende

[...] um conjunto de palavras, vistas em suas propriedades, tais como: as categorias sintáticas, as categorias morfossintáticas, aspectos pragmáticos diversos, informações etimológicas. Além disso, as palavras têm uma representação fonológica e uma representação semântica e estão associadas a um étimo.

A definição de Pontes (2009) apresenta uma novidade em relação ao que comumente se afirma na área de lexicologia e lexicografia. Na definição do autor, dois aspectos são postos em evidência, a saber, os aspectos formais do léxico, sempre ressaltados pelos estudiosos da área, e, a novidade, os aspectos pragmáticos do léxico. Como ressaltam Pontes e Santos (2014), pensar o léxico como um conjunto de palavras e suas propriedades semânticas e gramaticais é desconectá-lo de sua história, sua sociedade, seus falantes e seus usos sociais. Por isso, Pires de Oliveira e Isquierdo (2001) destacam que

[...] esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças,

os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas numa sociedade. (PIRES DE OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 9)

A definição de Pires de Oliveira e Isquerdo (2001) apresenta uma percepção do léxico como “saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural”. Dessa maneira, o conceito de léxico deixa de apresentar um aspecto puramente formal e passa a integrar o nível da cultura de uma sociedade ou de um grupo social. Ao falarmos de cultura, não é nosso foco discutirmos as diferentes concepções desse termo entre as ciências humanas. Ao adotarmos esse termo aqui, adotamos o pensamento de Sanchis (2008, p. 72), para quem a cultura

[...] é algo que todos os grupos de homens e mulheres têm, porque é exatamente isso que faz que eles sejam “gente”. Ser gente é ser homem. Mas de certa maneira. E essa maneira particular de encarnar a humanidade constitui, para cada grupo humano, a sua “cultura”. (SANCHIS, 2008, p. 72)

A respeito de nosso *corpus*, especificamente, encontramos um retrato da língua portuguesa escrita no Brasil do século XIX. Através dos documentos antigos, é possível observar uma determinada sociedade em outro período de tempo e perceber como a língua expressa os costumes, as crenças, a organização social, enfim, é possível observar as raízes de elementos culturais da atualidade.

Ximenes (2015) desenvolveu uma pesquisa sobre o léxico religioso e documentos do período colonial brasileiro com foco em unidades fraseológicas. Sobre seus achados, Ximenes (2015, p. 235) afirma que as fraseologias religiosas “[...] expressam a crença da sociedade lusobrasileira no sagrado, revelando a relação íntima entre estado e igreja, destacando-se a supremacia do catolicismo”, pois sempre havia uma relação entre Deus e o rei. Dessa forma, é possível perceber como o léxico da língua expressa os elementos que compõem nossa cultura.

Agora, partiremos para a discussão teórica sobre os pressupostos dos estudos filológicos, área em que nossa pesquisa se insere.

2.1. A análise filológica dos autos de querela

Os estudos filológicos e linguísticos no Brasil, embora recentes, têm encontrado um amplo caminho exploratório justamente porque os documentos são ricos em informações sobre nossos antepassados. Assim, diversas correntes científicas encontram apoio para suas análises nas in-

formações fornecidas por esses textos.

O texto escrito é o objeto de estudo da filologia, considerando que a escrita foi e tem sido, durante milênios, a principal forma de representação da história e da memória da humanidade. Ao estudar os documentos, a filologia resgata a importância dos mesmos, não só atestando sua autenticidade, mas também os salvando dos estragos acometidos pelo tempo. Não podemos deixar de mencionar que ao resgatar os textos, a filologia cumpre um papel importante, pois resgata também, grande parte da memória da humanidade. Mas para alguns teóricos o termo filologia também pode assumir um posicionamento amplo com relata Swiggers (1998):

Uma posição bastante “liberal” consiste em tomar o termo “filologia” num sentido bastante amplo, como acumulação extensiva de três domínios (ou níveis) de estudo: linguística, literatura e edição de textos (ou “filologia no sentido estrito”). Incluída em si mesma, a filologia desliza, portanto, do estudo de línguas (e de textos) à ciência (ou a arte, cf. BÉDIER: “a arte de editar textos”) de estabelecer uma edição crítica dos textos. (SWIGGERS, 1998, p. 5-6)

Para Carvalho (2003), atualmente, a filologia divide-se em dois campos:

1. da linguística que faz o estudo científico das línguas do ponto de vista sincrônico (em uma dada época, em seu estado atual) linguística descritiva e/ou diacrônico (através dos tempos) linguística histórica. Mais especificamente, o que melhor delimita este campo é o estudo comparativo e histórico das línguas;
2. da filologia textual/crítica textual que se ocupa do processo de transmissão dos textos, com a finalidade de restituir e fixar sua forma genuína. Embora historicamente a crítica textual tenha privilegiado o estudo dos textos literários, atualmente considera tanto os textos literários como os não-literários.

Aqui tomamos enquanto perspectiva de análise a primeira concepção de filologia apontada por Carvalho. Prestamo-nos a analisar um *corpus* composto por 67 documentos monotestemunhais encontrados no Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC). Esses documentos são autos de querela correspondentes ao século XIX, pertencentes à antiga *Capitania do Siará*. O trabalho de edição semidiplomática desses autos foi realizado e publicado por Ximenes (2006). Ao desenvolver um laborioso estudo fraseológico posterior, publicado em 2013, Ximenes aponta-nos o caminho do estudo que aqui realizamos.

Ora, cientes de que a língua é um espelho das práticas de atividades humanas e sociais, e como o Brasil, sobretudo nos anos iniciais de

sua colonização, foi forte cenário da religiosidade cristã católica, imaginamos que esses documentos trazem marcas claras dessa influência religiosa entre os povos também habitantes daquela Capitania.

Os processos criminais e, em especial, as petições, são o foco deste estudo. Essa escolha deve-se ao fato de ser essa peça, dentre as demais que compõem um processo criminal¹⁰⁴, a que mais está próximo das práticas de comunicação diretas, pois tratam de relatos das vítimas (querelantes).

3. Metodologia

Tendo em vista que nosso objetivo é investigar como o léxico religioso é usado nos relatos de crime dos autos de querela do Ceará do século XIX, esta pesquisa apresenta natureza quanti-qualitativa e se caracteriza como descritiva. Cabe aqui esclarecer que, embora lancemos mão de dados estatísticos, o foco da nossa discussão é a função que as lexias do campo religioso apresentam nos relatos de crime que constam nos autos de querela do Ceará do início do século XIX.

A seguir, apresentamos uma descrição do nosso *corpus* de pesquisa, do *software* de linguística de *corpus* utilizado, o AntConc versão 3.4, e dos procedimentos adotados para a execução da pesquisa.

3.1. Corpus

Seguindo as indicações de Sardinha (2012) para a descrição das características gerais de um *corpus*, podemos afirmar que o nosso *corpus* se caracteriza como um *corpus* de textos jurídicos, especificamente autos de querela e denúncia, escritos em língua portuguesa no início do século XIX no Ceará.

Com relação o gênero os autos de querela, ao lado do rol dos culpados e do sumário das testemunhas, são peças de um processo criminal. Sendo composto por um resumo no alto do fólio, apresentando as qualificações pessoais de querelantes e querelados, o resumo do documento, a petição e, ao final, as assinaturas das testemunhas. O auto de querela é, pois, a primeira peça no desenvolvimento do processo criminal.

¹⁰⁴ Sobre os movimentos retóricos dos autos de querela, ver Ximenes (2013).

Em Ximenes (2006), os autos de querela foram editados seguindo as normas de edição semidiplomática que consiste em conservar as características linguísticas do documento original, fazendo poucas alterações, por exemplo, desenvolvendo abreviaturas, para estudos linguístico-filológicos e históricos.

Neste estudo, por motivos já justificados no item anterior deste trabalho, voltamos apenas para as petições dentro desse gênero.

Em nosso caso, são 67 petições extraídas dos Autos de Querela. Cada petição foi salva separadamente em formato *plan text* (.txt), codificados da seguinte forma: “Lnan”, sendo “L” a abreviatura de “Livro”, “a” a abreviatura de “auto” e “n” o número correspondente ao livro ou ao auto. Dessa forma, o arquivo “L2a11” corresponde à petição do auto número 11 do livro 2, por exemplo.

Com relação à quantidade de palavras que compõe o *corpus*, temos 22.206 *tokens* e 3.406 *types*. Assim, com relação ao tamanho, podemos afirmar que é um *corpus* pequeno por ter menos de 80 mil palavras, de acordo com a classificação de Sardinha (2003).

Selecionamos, para análise, uma amostra de 21 palavras que corresponde a 0,5% das palavras que compõem nosso *corpus* em relação aos *types*. Essas 21 lexias apresentam frequências entre 1 e 8, perfazendo um total de 59 ocorrências, 0,2% em relação aos *tokens*. Apesar dos baixos valores percentuais, nosso foco é a descrição do uso do léxico religioso nos relatos de crimes que constam nos autos de querela, então, as 21 palavras e suas ocorrências ilustram as reflexões que aqui realizamos.

3.2. Ferramenta

A ferramenta que utilizamos para obtenção dos dados é um *software* livre de suporte a pesquisas em linguística de *corpus*, AntConc (ANTHONY, 2014), criado por Laurence Anthony, professor do Centro de Educação em Língua Inglesa, da Escola de Ciência e Engenharia da Universidade de Waseda, Tóquio, Japão. O programa é similar ao WordSmith Tools (SCOTT, 1999) e apresenta diversas ferramentas como lista de palavras, lista de colocados, concordanciador entre outros. Segundo Gomide (2015),

[...] AntConc é outra ferramenta útil, massivamente utilizado não só por investigadores, mas também por estudantes e professores. De acordo com Anthony (2012), em 2012, mais de 120.000 downloads foram realizadas

em mais de 80 países.

A utilização desse *software* se deve a dois aspectos, a saber, sua usabilidade, atestada por Gomide (2015), e o fato de ser um programa livre e gratuito, inteiramente disponibilizado para *download*. A seguir, a interface do programa:

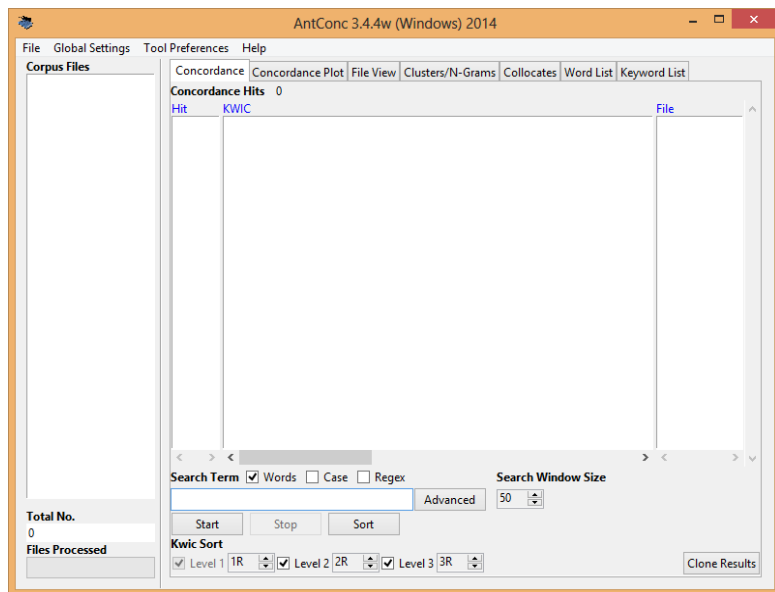


Fig. 1: Interface do AntConc (ANTHONY, 2014)

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a execução da pesquisa.

3.3. Procedimentos

Após algumas leituras teóricas sobre a relação entre língua e cultura e sobre a filologia (XIMENES, 2006, 2013, 2015) e também sobre aspectos teórico-metodológicos da linguística de *corpus* (SARDINHA, 2003, 2012), iniciamos o tratamento do *corpus*. Tendo em vista as características da edição semidiplomática apontadas na subseção 3.1, tivemos que proceder a limpeza do texto, retirando indicativos de páginas, de quebra de linhas e de marcas típicas do texto como a indicação de assinaturas dos juízes e de escrivães às margens do documento.

Um detalhe importante sobre esse procedimento em nossa pesquisa foi a opção por manter a grafia da edição feita por Ximenes (2006). No entanto, percebemos que a ausência de espaços entre algumas palavras poderia representar um problema na geração da lista de palavras e para a verificação da frequência destas. Então, decidimos separar as palavras que, no documento, apareciam juntas, assim, por exemplo, a expressão “selhetome sua querella”, comum nas partes finais das petições, ficou “se lhe tome sua querella”.

Após a limpeza e tratamento do *corpus*, inserimos os arquivos no programa AntConc (ANTHONY, 2014) e, inicialmente, geramos a lista de palavras por ordem alfabética, para selecionar as lexias do campo religioso que apareceram no *corpus*. Fizemos a lista inicialmente em ordem alfabética para facilitar a seleção das lexias, tendo em vista também que, nesse momento, a frequência das palavras não nos interessava. Assim, selecionamos as 21 lexias citadas na subseção 3.1 e que serão apresentadas nas análises na seção seguinte.

Após a seleção das lexias, geramos a lista de palavras por ordem de frequência e buscamos as linhas de concordância de cada item lexical selecionado, para a tabulação e análise dos dados. A seguir, uma imagem do concordanciador do AntConc em uso.

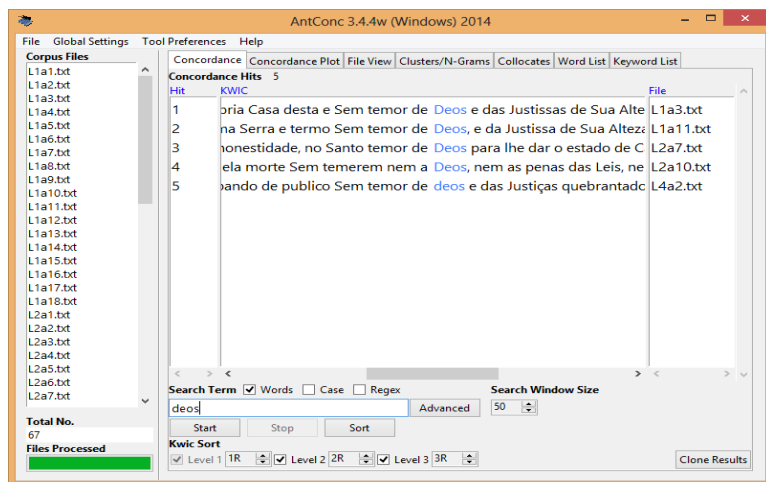


Fig. 2: Linhas de concordância do item lexical “deos”

Após a tabulação dos dados, analisamos as funções desempenhadas pelos itens lexicais do campo religioso nos relatos de crimes que

constam nos autos de querela do Ceará do século XIX.

4. Análises

Inicialmente, é interessante ressaltar que não encontramos lexias do campo religioso em todos os relatos. Dessa forma, cabe aqui informar em que relatos encontramos o fenômeno em questão. Do *Livro 1*, que é composto por 18 autos, 6 petições (L1a2; L1a3; L1a5; L1a11; L1a12; e L1a18) apresentaram lexias do campo religioso, correspondendo a um terço do livro (33,3%). Do *Livro 2*, que possui 19 autos, 12 petições (L2a1; L2a2; L2a4; L2a5; L2a7; L2a10; L2a11; L2a12; L2a13; L2a16; L2a17; e L2a19) apresentaram palavras ligadas à religião, correspondendo a 63,1% do livro. Do *Livro 3*, composto por 17 autos, 7 petições (L3a2; L3a9; L3a10; L3a14; L3a15; L3a16; e L3a17) apresentaram o fenômeno em estudo, correspondendo a 41,1% do livro. Do *Livro 4*, que possui 13 autos, 3 petições (L4a2; L4a3; e L4a13) apresentaram palavras ligadas ao campo religioso, correspondendo a 23% do livro. Dessa forma, ao todo, encontramos 28 petições com lexias religiosas, o que corresponde a 41,8% do total de 67 petições.

Essas informações encontram-se resumidas na tabela a seguir que também apresenta a porcentagem dos relatos que apresentam lexias do campo religioso em relação ao total das petições que compõem o *corpus*, em relação ao livro e em relação às 28 petições selecionadas.

Livro (Qt. total)	Petições selecionadas	% quanto ao total	% quanto ao livro	% quanto às petições selecionadas
Livro 1 (18 autos)	6	8,9%	33,3%	21,4%
Livro 2 (19 autos)	12	17,9%	63,1%	42,8%
Livro 3 (17 autos)	7	10,4%	41,1%	25%
Livro 4 (13 autos)	3	4,4%	23%	10,8%

A seguir, apresentamos um quadro com os itens lexicais selecionados, sua posição no lista de palavras, sua frequência no *corpus*, seu valor percentual em relação às 59 ocorrências em estudo e, por fim, a função desempenhada pelo item no contexto do relato seguido da identificação do(s) arquivo(s) em que essa função foi percebida. A formulação do quadro apresentado a seguir se deu a partir da análise das duas

WordLists, a primeira para seleção dos itens e a segunda para verificação de sua posição no *ranking* de frequência, e das linhas de concordância de cada item lexical selecionado.

Palavra	Rank	Freq.	Sel. (%)	Função
Almas	1535	1	1,7%	Sobrenome de pessoa (L3a14)
Crus	619	4	6,8%	Sobrenome de pessoa (L1a5; e L3a15); Nome de lugar (L2a7; e L3a10)
Cruz	1058	2	3,3%	Nome de lugar (L2a19; e L2a19)
Deos	527	5	8,5%	Modo do crime (Fraseologia “Sem temor de Deos e das justissas de Sua Alteza”) (L1a3; L1a11; L2a10; e L4a2) e Modo de costumes (L2a7)
Diabólico	2076	1	1,7%	Qualificador do crime (L1a3)
Espirito	532	5	8,5%	Sobrenome de pessoa (L2a1; L2a11; e L3a2) e Nome de lugar (L2a19; e L2a19)
Fé	2316	1	1,7%	Nome de documento “Auto de fê de feridos” (L1a18)
Inquizição	2428	1	1,7%	Nome de órgão religioso “Santo Tribunal da Inquizição” (L1a3)
Jesus	841	3	5%	Sobrenome de pessoa (L2a11; L2a16; e L4a13)
Jezus	842	3	5%	Sobrenome de pessoa (L1a2; L1a12; e L2a5)
Pascoal	2791	1	1,7%	Sobrenome de pessoa (L3a9)
Rezando	3062	1	1,7%	Ato religioso (L2a1)
Rezaua	3063	1	1,7%	Ato religioso (L2a1)
Rogos	907	3	5%	Ato religioso (L1a3; L3a16; e L3a16)
Rozario	1348	2	3,3%	Sobrenome de pessoa (L2a13; e L2a16)
Sagrado	3099	1	1,7%	Nome de órgão religioso (L2a4)
Santa	413	7	11,9%	Nome de lugar (L1a11; L2a5; L2a12; L2a19; L2a19; e L3a10) e Nome de período religioso (L2a2)
Santo	368	8	13,6%	Sobrenome de pessoa (L2a1; L2a11; e L3a2), Nome de lugar (L2a19; L2a19; e L3a10), Nome de órgão religioso (L1a3) e Modo de costume (Fraseologia “Santo temor de Deos”) (L2a7)
Santos	414	7	11,9%	Sobrenome de pessoa (L2a12; L2a12; L2a17; L3a17; L3a17; L4a3; e L4a3)
Sodomita	3184	1	1,7%	Qualificador de crime (L1a3)
Treuas	3294	1	1,7%	Nome de período religioso (L2a2)

Como é possível perceber, a maior parte dos itens lexicais destacados apresenta índices de frequência baixa no *corpus*. Em outras pesquisas no campo da linguística de *corpus*, esse aspecto poderia ser encarado como um problema. Porém, levando em consideração que nossa

pesquisa é descritiva, o critério da frequência não se configura como fator para eliminação de itens lexicais, pois queremos dar uma visão geral sobre o uso desses itens nos relatos de crimes que constam nos Autos de Querela.

Sobre esses dados iniciais, um aspecto nos chamou atenção, a saber, os itens lexicais “crus” e “cruz” que apresentam funções semelhantes, mas uma diferença básica. O item “crus” foi encontrado tanto em antropônimos como em topônimos, já “cruz” só foi usado em topônimos. Embora não houvesse, à época, normas ortográficas para a língua portuguesa, esse dado apresenta indícios de que os escrivães faziam uma diferenciação entre os usos desses itens. No entanto, as ocorrências dos dois itens em nosso *corpus* foram baixas, impedindo maiores generalizações nesse caso.

Essa tabulação inicial nos ajudou a perceber quais as funções que os itens lexicais do campo religioso desempenham nas petições dos autos de querela. Foram identificadas nove funções, a saber, antroponímia, ato religioso, modo de costumes, modo de crime, nome de documento, nome de órgão religioso, nome de período religioso, qualificador de crime, e toponímia. Para facilitar a observação dos usos dos itens lexicais do campo religioso nos relatos de crimes dos autos de querela, procedemos a elaboração de outro quadro pondo em evidência as funções desempenhadas pelos itens lexicais. Vejamos:

Função	Freq. (%)	Itens Lexicais (Qt./ autos)
Antroponímia (Sobrenome de pessoa)	25 (42,5%)	Gonçalo das <u>Almas</u> Passos (1 / L3a14) Joaõ da Crus da A <u>Sumpçaõ</u> (2 / L1a5; e L3a15) Izabel Francisca do <u>Espirito</u> Santo (3 / L2a1; L2a11; e L3a2) Thereza de <u>Jesus</u> Maria (3 / L2a11; L2a16; e L4a13) Padre Angelo Gomes de <u>Jesus</u> (3 / L1a2; L1a12; e L2a5) <u>Pascoal</u> Ferreira de Mello (1 / L3a9) Manoel Ferreira do <u>Rozario</u> (2 / L2a13; e L2a16) Roza Maria do <u>Espirito Santo</u> (3 / L2a1; L2a11; e L3a2) Manoel dos <u>Santos</u> (7 / L2a12; L2a12; L2a17; L3a17; L3a17; L4a3; e L4a3)
Ato religioso	5 (8,5%)	se axaua <u>rezando</u> o oficio (1 / L2a1) largara o livro em que <u>rezaua</u> (1 / L2a1) e <u>rogos</u> com que instaua ao Suplicado (3 / L1a3; L3a16; e L3a16)
Modo de costumes	2 (3,3%)	criaua [...] no <u>Santo</u> temor de <u>Deos</u> (2 / L2a7)
Modo de crime	4 (6,7%)	sem temor de <u>Deos</u> e das justissas de Sua Alteza (4 / L1a3; L1a11; L2a10; e L4a2)
Nome de do-	1 (1,7%)	Auto de <u>fê</u> de feridos (1 / L1a18)

cumento		
Nome de órgão religioso	3 (5%)	<u>Santo</u> Tribunal da <u>Inquiização</u> (2 / L1a3) <u>Sagrado</u> Concílio (1 / L2a4)
Nome de período religioso	2 (3,3%)	quarta feira de <u>Trevas</u> (1 / L2a2) Semana <u>Santa</u> (1 / L2a2)
Qualificador de crime	2 (3,3%)	e satisfez seo <u>diabolico</u> intento (1 / L1a3) e bestial, e <u>sodomita</u> Uzou da Suplicante (1 / L1a3)
Toponímia (Nome de lugar)	15 (25,5%)	Povoação da Santa <u>Crus</u> da Uruburetama (2 / L2a7; e L3a10) Lugar da Capella Santa <u>Cruz</u> (2 / L2a19; e L2a19) na fazenda chamada <u>Espirito</u> Santo (2 / L2a19; e L2a19) Sítio de <u>Santa</u> Barbara (6 / L1a11; L2a5; L2a12; L2a19; L2a19; e L3a10) Sítio denominado <u>Santo</u> Elias (3 / L2a19; L2a19; e L3a10)

Dentre os elementos da tabela acima, um dos que nos chamou atenção foi o uso do léxico religioso para denotar o modo como os crimes ocorreram, bem como para qualificá-los. A expressão “sem temor de Deos e das justissas de sua Alteza” é utilizada para ressaltar o caráter criminoso dos atos sofridos pelas vítimas, bem como os itens lexicais “sodomita” e “diabolico”. Os aspectos religiosos estão presentes inclusive em nomes de documentos oficiais como vimos em “Auto de fê de feridos”.

Por fim, é possível perceber que as maiores frequências de ocorrência das funções estão nos itens antroponímia e toponímia, confirmando o que Ximenes (2015) havia encontrado em sua análise dos documentos do projeto *Memória Colonial* do Arquivo Histórico Ultramarino. Juntos, antroponímia e toponímia somam 40 ocorrências, perfazendo um total de 68% das ocorrências de itens lexicais do campo religioso encontrados em nosso *corpus*.

5. Considerações finais

Ximenes (2009), ao trabalhar em sua tese com um estudo linguístico dos autos de querela, apontou os amplos caminhos que essas análises poderiam tomar. Aqui, conforme foi visto, apresentamos mais um desdobramento desses estudos que, apoiados em registros históricos, permitem-nos um retrato de tempos pretéritos da sociedade cearense. Neste estudo, descrevemos como o léxico religioso era utilizado dentro das petições para qualificar crimes, nomear lugares, pessoas, modos como os crimes ocorriam, dentre outras ocorrências.

A fim de atingir nosso objetivo, recorreremos, conforme dito, ao programa AntConc (ANTHONY, 2014), um software de análise de *corpus*, para a obtenção da lista de palavras e das linhas de concordância do léxico religioso usado nas petições. Pelos quadros demonstrados ao longo deste trabalho, foi possível perceber que as marcas religiosas, mais que meras passagens textuais, são reflexos de uma época em que a religião era para o povo uma das maiores marcas culturais.

Por fim, percebemos um maior uso das lexias do campo religioso para a antroponímia e para toponímia, corroborando o que afirmamos ao longo deste estudo: a forte influência dos aspectos religiosos para a constituição da cultura brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTHONY, L. *AntConc*. Versão 3.4.4w. Waseda University, Japan: Waseda University, 2014.

CARVALHO, R. B. S. A Filologia e seu objeto – diferentes perspectivas de estudo. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CíFEFiL, ano 9, n. 26, p. 44-50, maio/ago. 2003. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9\(26\)03.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9(26)03.htm)>.

GOMIDE, A. R. Contrastando duas ferramentas para análise de *corpus* de aprendizes: AntConc e pacote TM. *Texto livre*, 2015. Disponível em: <<http://ueadsl.textolivres.pro.br/2015.1/papers/upload/5.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Org.: A. C. BENTES; R. C. REZENDE; M. A. MACHADO. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. Apresentação. In: _____; _____. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande, MS: EdUFMS, 2001, p. 9-11.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: Eduece, 2009.

_____; SANTOS, H. L. G. A representação do homem e da mulher no Dicionário de Usos do português do Brasil. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 123-140, dez. 2014.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... *Cadernos CERU*, s. 2, vol. 19, n. 2, p. 71-91, 2008.

SARDINHA, T. B. Tamanho de *corpus*. *The ESP*, São Paulo, vol. 23, n. 2, p. 103-122, 2003.

_____. Linguística de *corpus*. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). *Ciências da linguagem: o fazer científico?* vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 321-347.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*, versão 3.0. Oxford: Oxford UP, 1999.

SWIGGERS, P. Filologia e linguística: enlace, divórcio e reconciliação. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Universidade de São Paulo, n. 2, São Paulo, p. 5-18, 1998.

XIMENES, E. E. *Autos de querella e denúncia...*: edição de documentos judiciais do século XIX no Ceará para estudos filológicos. Fortaleza: LCR, 2006.

_____. *Fraseologias jurídicas: estudo filológico e linguístico do período colonial*. Curitiba: Appris, 2013.

_____. Fraseologias em documentos coloniais: a cultura religiosa luso-brasileira. In: SILVA, J. P.; NASCIMENTO, L. M. (Orgs.). *Textos da memória – a memória dos textos: homenagem à Profa. Ângela Vaz Leão*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, p. 227-236.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR:
ENTRE OS INTERESSES DO MERCADO
E O EMPODERAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Anuncio Martí (UEMS)

amartymen@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão teórica sobre a gestão escolar de um ponto de vista estrutural, com a finalidade de postular a inter-relação entre educação/escola e os processos sócio-históricos subjacentes. Metodologicamente, foram utilizados os procedimentos de revisão bibliográfica, comparações conceituais e discussões de cunho crítico-interpretativo encontrados sobre o assunto. Embasando-nos em estudos de cientistas da educação, com experiências importantes na militância prática e teórica em prol da qualificação da instrução pública em Mato Grosso do Sul e no Brasil, definimos gestão e administração escolar. Diferenças e semelhanças são articuladas dialeticamente na construção do artigo, buscando, portanto, não só os contrapontos irreconciliáveis, mas, também, os elementos fundantes de cada método de organização educacional e escolar. Faz-se, sim, uma ponderação sobre o caráter autônomo e autoritário dos modelos disponíveis, preconizando-se a democracia como um conceito-chave a ter-se em conta nas práticas escolares, tanto pedagógicas quanto didáticas. Finalmente, expomos a relação íntima existente entre direitos humanos e educação, no marco de defesa da gestão democrática escolar, que foi conquistada com grande esforço na Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave:

Gestão democrática escolar. Autonomia. Hierarquia. Mercado de trabalho.

1. *Introdução: as condições de produção das práticas e do discurso escolar*

Produto histórico de processos e mudanças econômicas e políticas, a escola não é alheia, ainda no século XXI, às influências filosóficas e ideológicas que lhe deram origem no século XVI. Fazer uma abordagem isolada sobre o que significa, hoje, a escola, em particular a escola pública, tomada como instituição educacional, e analisá-la apenas como ente metafísico, e não dialético, constitui, a nosso ver, um problema que merece ser investigado.

Enquanto produto histórico das relações sociais da sociedade, em suas diferentes práticas, elas mesmas fruto de uma certa ideologia, a es-

cola está intrinsecamente relacionada às condições de produção e aos interesses econômicos hegemônicos, social e historicamente determinados. Nesse sentido, a escola exerce, na sociedade, a função de aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER, 1985), o que significa que ela não é neutra, mas está inserida nos mecanismos sociais, em particular no sistema capitalista, a tal ponto que sua ideologia é reproduzida sem que se tenha sequer consciência disso, como explica Althusser (1985, p. 80) nessa citação:

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia, aonde os professores, respeitosos da consciência e da liberdade das crianças que lhes são confiadas pelos pais conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimento, literatura e virtudes libertárias.

Na medida em que determinados modelos de estado e de sociedade possuem existências seculares, sem experimentar ruptura alguma, a não ser reformas e reordenamentos políticos e jurídicos, podemos afirmar que, na sociedade capitalista, a verdadeira transformação não existe; o que existe é o *reformismo*. A escola mantém, assim, em sua essência, a estrutura que a sustenta, em torno da ideologia dominante e de suas práticas, incluindo-se aí seu discurso.

Politzer (1983) analisa essa posição da escola sob um ponto de vista político, filosófico e científico. Segundo ele, as reformas não bastam, ao passo que os partidários da tese contrária defendem que a acumulação interminável de reformas acabará transformando a sociedade. (POLITZER, 1983, p. 194)

São, portanto, os interesses econômicos que determinam o maior ou menor grau de abertura democrática, do ponto de vista político, social, educacional e cultural, pelo menos nas sociedades ocidentais, com destaque para os países latino-americanos. Mais do que receitas políticas, regimes ditatoriais, autoritários e democráticos, unidos pelo neoliberalismo, são ingredientes escolhidos para satisfazer o mercado e o capital, segundo as diferentes fases pela quais atravessa a economia capitalista, em nível regional, nacional ou mundial. O neoliberalismo, hegemônico a partir da década de 60, busca transformar também a realidade econômica, jurídica e social, impondo que sua receita seja aceita como a única via para superar a crises do capitalismo. (SILVA & GENTILI, 1996)

A escola não é alheia a esses cursos da história. Pelo contrário, é-lhes extremamente sensível. Assim, em períodos ditatoriais e de fortes momentos de conservadorismo, ela foi extremamente autoritária. Por exemplo, as diretrizes educacionais de reestruturação do governo militar de Castelo Branco, a fim de situar o país à altura das novas exigências econômicas, tinha como objetivo controlar operários, estudantes e escolas, ajustando-os a uma verticalidade ideológica incontestável. (FREI-TAG, 1980, p. 77)

Fala-se muito em democracia educacional, gestão democrática, autonomia, escola participativa etc., em momentos de abertura política, como o que a sociedade brasileira vive nos últimos trinta anos. Em outras palavras, a escola recebe influências e é reflexo delas. A escola é uma entidade permeada por ideologias, mas não poderia ser de outra maneira, posto que sua essência é ideológica.

Essa ideologia toma forma material no discurso, existindo, de modo inconsciente, a reprodução da noção de autoridade e hierarquia. Em outros termos, a escola é ela também um espaço de disputa de poder. Em dissertação de mestrado sobre o discurso de autoridade do/sobre o professor, Ribeiro (2013, p. 38) mostra que:

A autoridade na/da escola produzida pelo sistema capitalista se representa para o sujeito em forma ideológica do grupo, que provoca no sujeito uma identificação fazendo com que o sujeito tenha a certeza de que a sua postura é a correta, é a representação do seu real. No espaço social da escola, o sujeito prima pelo seu direito. Que na maioria das vezes vai de encontro com o direito do outro e gera conflitos de relacionamentos pela “resistência” a seguir o seu dever. A autonomia, ou representação do real é parte da estrutura social que rege a sociedade. Na escola a autoridade é definida em atribuição de nomes de cargos e subordinação como em qualquer outra instituição capitalista.

Portanto, a escola, o ensino e sua forma de organização recebem os reflexos, impactos, acomodações e reproduções de modelos da sociedade envolvente. Ela passa pela disputa permanente de forças externas que querem mantê-la à imagem e semelhança de quem está no poder político e econômico, e também dos que buscam sua transformação, para ajustá-la aos avessos do setor hegemônico.

De acordo com Alves (2001), a escola pública é um produto material, patrocinado pelo Estado, que exerce funções basilares na sociedade capitalista, e cuja função precisa cada vez mais ser analisada (ALVES, 2001, p. 175). No Brasil, a “produção da escola” passa por um período de buscas e ajustes permanentes em prol de sua adequação às mudanças e

exigências contemporâneas no mundo do trabalho. Consequentemente, as escolas públicas ficam superlotadas, as creches não suportam a demanda e, ao mesmo tempo, fala-se na necessidade, cada vez maior, de universalizar a escola de tempo integral.

Observam-se, assim, duas frentes em “disputa” por dois modelos de escola: o mercado do trabalho, que reclama por cidadãos/ trabalhadores para acomodá-los ao modo de produção cada vez mais competitivo; e os setores que, inseridos na essência da educação/escola/ensino – dentre os quais, cientistas em educação –, reclamam e defendem um processo de formação permanente, centrado no direito universal do ser humano ao acesso irrestrito e incondicional à educação básica, média e superior de qualidade, para todos e todas. A esse respeito, Lima (2013, p. 192) diz que “as Nações Unidas entendem os sujeitos titulares de direitos não de forma abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: homem, mulher, criança, idoso, doente, homossexual”.

Segundo o filósofo marxista Louis Althusser (1985), para a burguesia, que controla o mercado de trabalho, a escola é um aparelho ideológico estratégico para a reprodução do *status quo*. Produzir escola, portanto é um “bom negócio”, para manter pais e filhos da classe trabalhadora em uma situação subalterna. Portanto, a “qualidade” reclamada de que falamos fica comprometida. (LINHARES, MESQUIDA & SOUZA, 2007)

Catini (2005), por sua vez, lembra que, apesar de Marx e sua filosofia materialista, ou materialismo dialético, não ter abordado diretamente o tema da escola/educação, esta participa da mesma problemática exposta em sua obra. Por exemplo, quando o filósofo fala da divisão do trabalho na fase manufatureira, em que o trabalhador é alienado e expropriado do direito ao conhecimento, ficando exposto apenas para produzir para o capital. Salienta-se, portanto, a intrínseca relação existente entre trabalho produtivo e educação, e os variados interesses que estão em jogo dentro da sociedade capitalista. (CATINI, 2005)

A escola apresenta-se, pois, ao longo do tempo, como um campo minado de luta de interesses. No entanto, em última instância, o que importa é trabalhar com e ao lado de crianças, adolescentes e jovens; onde a problemática do ensino haverá de lidar consigo mesma, em um espaço físico representado por uma sala de aula, professor e alunos.

Diante disso, surgem os questionamentos: Como administrar a escola à luz desses fatos? Qual é a função dos professores, alunos e pais na

gestão escolar? Quais são as ferramentas mais adequadas para administrar a instituição escolar pública ou privada, sendo ela um produto apadrinhado dos diferentes setores de interesses dos órgãos estabelecidos dentro da sociedade?

Pode-se auferir que o que interessa realmente, em conclusão, é se o ensino e a aprendizagem funcionam, ou não, em tal escola, e qual gestão escolar permite atingir as metas estabelecidas. Afinal, quando se fala em “escola”, difícil é não mobilizar uma representação que a associa ao lúdico, ao mundo fantástico e maravilhoso, ao centro do saber, enfim, a uma significação positiva que esse conceito sugere. Já a noção de “trabalho” fica atrás, e ainda mais o fato *de este* estar, intimamente, relacionado ao *mundo do trabalho* e da produção econômica.

A importância da escola na atualidade é tão grande que a designação “gestão escolar” tornou-se um tema privilegiado de estudos, pesquisas científicas, artigos, livros e publicações, em especial na área da pedagogia educacional. Afinal, o que interessa no pequeno mundo da escola é que esta funcione: ela é parte constituinte de uma engrenagem maior, a saber, o sistema de ensino em nível nacional, que, por sua vez, é parte constituinte de um sistema maior, qual seja o modelo de sociedade e seu modo predominante de produção econômica e historicamente determinada.

De acordo com Alves (2001, p. 174) “a escola pública revelou, ao longo do século XX, uma força de expansão tão avassaladora que demoliu todas as resistências ao seu avanço”. A sociedade é unânime em considerar a relevância pedagógica da escola. Mas, para se entender melhor este valor estratégico, além dos métodos estritamente pedagógicos, é necessário ir além.

Estudiosos em educação ajudam, nesse sentido, a compreender melhor o que acontece no universo escolar e, em particular, na sala de aula, que é, aliás, o patamar mais débil do sistema educativo. De acordo com Alves (2001), é preciso ficar curioso além do estritamente educacional e pedagógico para se entender o aquém-institucional, suas imbricações e, dentre elas, a forma moderna de se gerir uma escola, afinal, “o que torna a escola tão essencial para justificar o investimento de porcentuais expressivos do orçamento do Estado na sua expansão?”, pergunta-se Alves (2001, p. 174).

E, ainda, devem-se fazer perguntas sobre os condicionamentos ou impactos que o mundo digital trouxe ao universo escolar, em termos de

novos desafios, fundamentalmente, para sua gestão administrativa, no contexto da globalização econômica. Segundo Dourado, (2003, p. 9),

[...] as políticas educacionais são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este no atual contexto das mudanças tecnológicas e no reordenamento das relações sociais, sob a égide da globalização da economia [...].

Atendendo às considerações expostas anteriormente, discutimos a seguir os conceitos de gestão e administração escolar. Salienta-se que autonomia e democracia são preconizadas como fundamentos políticos valorizados no marco das leis e diretrizes que regem a educação. Além disso, objetiva-se revelar que eles são instrumentos essenciais para que a política e a gestão educacionais, sobretudo na escola, sejam efetivas e transparentes para todos.

2. *Gestão e administração: pontos de convergência e divergência*

A participação deste pesquisador no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto monitor-bolsista em uma escola estadual do município de Campo Grande/MS, proporcionou as reflexões sobre a presente pesquisa. Conhecendo pouco, à época, sobre gestão ou administração escolar, pudemos conhecer melhor o funcionamento de uma escola e notar a preocupação permanente, por parte da comunidade escolar, com a melhoria do ensino. Essas primeiras impressões resultaram em um artigo de nossa autoria, publicado em um blog acadêmico, do qual transcrevemos um trecho:

Explosão de alegria ou lascas carismáticas? Estouros sadios ou detonações perigosas? Na escola onde estou fazendo minha prática de professor iniciante, vou andando pelo reino dos alvoroços que os alunos esbanjam em toda parte. Uma borracha de bom tamanho estraçalha o vidro da janela da sala de aula. O estampido no corredor da entrada principal da escola acaba em estrondos após as descargas de energias atremessadas no alvo. Portas, mesas, cadeiras e outros patrimônios são atingidos pela projeção saudável de forças externas e dos estímulos interiores invisíveis, acarretados até o antro reservado do e para o conhecimento. Derradeira adrenalina e alentos abrasadores consomem-se ao arbítrio das competências do “quem chega lá”. O objetivo de tanta força parece-se com a auto extinção do exibicionismo etário ou o desafio petulante com os “carrascos” responsáveis pela ordem e disciplina. O ímpeto seria muito pequeno se os arrojados atos se compadecessem dos colegas que estão no mesmo nível da desenfreada competência. Ou, mesmo, daqueles que se protegem ensimesmados em outro mundo. Empurrões, tombos, chutes, pontapés marciais, xingamentos, gritos, abraços esquisitos e aloucados, e muitos outros jeitos do olhem “aqui estou eu”, surpreendem, estranham. Dentre eles, em comparação com a secular

bolinha-de-papel é uma piada, uma leviandade angelical. Porém, tal evento lúdico sobrevive zombando boa saúde. Nem o celular *LG flex* último *design smarphone* pode com a guerra da bolinha-de-papel na escola. E, isso, é bom demais! (MARTÍ, 2014)

Essas impressões encontraram eco na resposta direta e sucinta de uma professora de língua portuguesa, a quem perguntamos: “O que está achando do nono B?”, ao que ela respondeu: “Três estão muito bem, dez fazem tudo...o restante tem que estar implorando” (MARTÍ, 2014). Da subjetividade implícita na frase da docente, podemos tirar várias conclusões, porém o que imediatamente incorporamos como inquietação foi esta pergunta: Qual vai ser o futuro de pelo menos 2/3 da população dessa escola? E, ainda uma inquietação maior: Tal proporção seria aplicável a todas as escolas públicas do Estado?

Imediatamente, lembramo-nos de outra afirmação singular *sobre o ofício do professor*, de autoria do historiador britânico Eric Hobsbawm (2001, p. 21): “Os que obtêm as melhores notas cuidarão de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostará de lecionar. Os outros são os únicos que precisam de você”.

O *discurso* da professora de língua portuguesa é carregado de sentidos sobre a escola, para além da disciplina, levando à reflexão no âmbito da própria escola, família, religião, política educacional, e a mesma sociedade. Ao sugerir enxergar a realidade além das palavras, Lara (2006, p. 76) afirma que: “a escola na sua condição de sistema ideológico constituído, na concepção bakhtiniana, e de instituição inscrita na história [...] espalha-se no espaço social mais amplo, para além dos muros da instituição”.

A esse respeito, parece-nos revelador o depoimento de uma supervisora, mencionado por Lück (2006, p. 88), em obra sobre gestão educacional:

Minha expectativa como supervisora era a de poder contribuir para a melhoria do ensino. No entanto, 35 dias após minha posse e exercício na função, trabalhei, corri, constatei que não estou preparada para driblar a burocracia toda que cerca a escola e não consegui fazer quase nada pelo ensino. Nem uma reunião com os professores! Aluno, então nem cheguei perto!

O sofrimento e a desorientação, em muitas escolas públicas de Mato Grosso do Sul e do Brasil, estão refletidos nesse pedacinho de realidade. A reprodução da escola em seu caráter empresarial leva-a, em muitos casos, a adotar uma postura corporativa, que resiste às mudanças.

O subproduto educação/escola é funcional ao mercado capitalista, pois, está disposto, submissamente, a fim de melhor servir aos interesses da burguesia; consequentemente, distante da ideia da verdadeira liberdade.

Em Paulo Freire (1967), na obra *Educação como Prática da Liberdade*, metaforicamente, essa liberdade pode ser significada como conhecimento. Ela também pode ser compreendida como a possibilidade de a educação/escola e professores/alunos, serem instrumentos de transformação política dentro da sociedade. Para transformar politicamente uma sociedade, é preciso “adquirir” o compromisso político a favor dessa transformação. Gestão e administração podem, portanto, carregar ou representar aspectos dessas experiências e dualidades conceituais opostas aqui referidas.

Exemplar dessa situação também foi um questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental e médio de uma Escola Estadual de Mato Grosso do Sul em setembro de 2015. Coube a este pesquisador a oportunidade, durante uma das monitorias do PIBID, de testemunhar uma turma do nono ano receber um dos coordenadores da escola para a aplicação de um questionário, que todas as turmas de todos os turnos do ensino fundamental e médio deveriam preencher.

Sua aplicação obedecia a um encaminhamento do “Conselho Participativo de Classe” da própria escola. E ele é uma exigência do projeto pedagógico da instituição e que, por sua vez, “a secretaria estadual de educação cobra” da escola. O objetivo do referido questionado é “analisar no conselho participativo de classe o que levou os professores a desenvolverem todas as situações didáticas previstas e atingir parte dos objetivos, porque alguns alunos ficaram em desvantagem com o que foi trabalhado e orientado”. No conselho participativo de classe atuam os coordenadores da escola, juntamente com os alunos e seus representantes. Não participam os pais nem os professores. O questionário faz indagações como as que se seguem:

- Frequência do aluno em sala de aula.
- Horário de chegada dos alunos.
- Amizade aluno/colegas.
- Relacionamento professor/aluno.
- Participação geral na escrituração.
- Atenção à explanação dos professores.

- Interatividade.
- Compromisso na entrega em tempo de tarefas, pesquisas, trabalhos.
- Comparecimento às provas bimestrais.
- O que mais os alunos consideram como possíveis causas de um mau rendimento escolar.
- Aspectos positivos que possam servir de estímulo.
- Sugestões de situações didáticas ou disciplinas concretas para facilitar a qualidade e ter mais rendimento escolar.

Durante a aplicação do questionário, os alunos não se sentiram muito estimulados a participar. Ao buscarem as possíveis causas dos problemas, surgiram alguns balbucios nervosos e inseguros que atingiram a figura de alguns professores, sendo eles cobrados por serem “chatos”. Apenas isso; nada mais foi refletido por parte dos alunos em relação aos professores. Este pesquisador/monitor é informado que se pretende, com o questionário, dar uma oportunidade aos alunos para refletirem sobre si próprios como estudantes, a se analisarem eles mesmos como protagonistas de seu próprio processo cognitivo.

Desta experiência pudemos depreender que a escola, além dos bons anseios postos diante da aplicação do questionário, fez um esforço em função de um compromisso, ante uma agenda burocrática que “almeja” tornar real uma gestão escolar participativa. O coordenador que tentou preencher as questões, no intuito de despertar o interesse dos alunos, apelou, ainda, ao seguinte discurso:

A oportunidade de vocês se manifestarem é agora; de falar sobre o que está ruim, sobre o que está bom é agora. Se vocês não falam, dificilmente suas necessidades vão ser tidas em conta no conselho. Há coisas que podemos resolver na escola. Mas há decisões que vêm de Brasília, chegam à Secretaria Estadual de Educação, de onde surgem outras orientações, chegam aqui e a escola tem que cumprir, ainda que eu não esteja de acordo. (Relato de monitoria, setembro de 2015)

Gestão e administração escolar, como veremos, são duas questões imbricadas diante de um modelo de escola instaurado na sociedade. São dois conceitos opostos, ao mesmo tempo em que convivem no mesmo campo da ação pedagógica. Apesar de contraditórios, gestão e administração se confundem no momento da ação, especialmente quando, na crença de se materializar o primeiro (gestão), concretiza-se, inconscien-

temente, o segundo. Mas, também, quando administração, conscientemente, se materializa a partir de uma premissa gerencial, para atingir o modelo de escola empresarial.

A Gestão educacional, segundo Lück (2009) aparece como explicitamente aliada a um processo de transformação e requer liderança e participação da comunidade escolar (LÜCK, 2009, p. 9). Pretende ser contrária à *administração escolar tradicional*, que é vista como mais vinculada a uma teoria educativa sustentadora e apologética do *status quo*. (FREITAG, 1980, p. 23)

No entanto, a participação comunitária almejada, na atual etapa democrática, aparece avessa. Percebe-se, por um lado, um Estado bastante atuante e competente quanto a sua capacidade de intervenção por meio de propostas de políticas educacionais. Mas, por outro lado, tem-se a sociedade, as famílias, a comunidade, em grau superlativo, ausentes e omissos e esquecidos (?), como se tal responsabilidade, simplesmente, não existisse.

A Constituição Federal garante a obrigatoriedade da educação fundamental no Brasil. A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define sua normalização e universalidade; e, também, sua compulsoriedade. A gratuidade, com efeito, até mesmo do ponto de vista moral, é compulsória. Logo, perante o arbítrio da lei, ninguém pode negar ao filho tal direito. O segmento forçado a não ficar em falta com a Lei está ausente no processo. Esta é uma realidade que favorece o modelo administrativo escolar, e constitui um elemento desfavorável ao ideal de uma gestão democrática escolar.

As contradições presentes na proposta de uma educação para todos, com gratuidade e como direito básico, são tratadas por Peres (1991, p. 67). Segundo este autor, o cidadão só é sujeito “ativo” em função da ação do Estado da qual faz parte. No entanto, é passivo na hora de participar e de reivindicar os direitos garantidos:

A ideia da educação, como um direito fundamental do cidadão, apresenta, de pronto, o seu reverso: o dever do Estado de promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. É claro que desde aí, se fazem sentir como necessários, limites a esse direito e a esse dever, que ao fim e ao cabo, são estabelecidos pelo Estado ou, se preferível, pelos cidadãos enquanto sujeitos passivos ou ativos da atividade estatal. No primeiro caso. Enquanto credores do direito à educação; no segundo, como responsáveis pela ação do Estado, exercida no sentido de atender àquele direito.

Dependendo do modelo de estrutura ao qual filia-se uma deter-

minada unidade de trabalho educacional (escola) – administração ou gestão –, os desafios da instituição educativa estarão assentados sobre concepções mais hierárquicas (administração) ou mais democráticas (gestão).

Para apontar as diferenças entre gestão e administração, estas não serão assinaladas de forma rígida, como se uma não tivesse nenhuma relação com a outra. Essas noções serão distinguidas pela necessária passagem de um modelo para outro, ou seja, em movimento.

A seguir, indicamos algumas das principais questões básicas resultantes de propostas de ações idealizadoras de quebras de paradigmas entre administração e gestão democrática escolar. Essas diferenças foram apontadas por Lück (2006), que observa seis eixos necessários para a passagem de *administração* a *gestão* acontecer. A autora destaca de modo pertinente que não se trata da simples eliminação de um enfoque em prol de outro. Antes disso, discute-se a “construção” de uma concepção. Os temas levantados como pontes imaginárias que haverão de ser construídas entre esses dois portos educacionais são, segundo Lück (2006, p. 70):

- Passagem da ótica fragmentada para a ótica organizada pela visão de conjunto.
- Superação da limitação de responsabilidade para sua expansão.
- Passagem da centralização de autoridade para a sua descentralização.
- Superação da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global.
- Mudança da hierarquização e burocratização para a coordenação e horizontalização.
- Passagem da ação individual para a coletiva.

Observe-se que os conceitos podem ser aplicados a entidades ou organizações de natureza diferente, cujos objetivos sejam de interesse exclusivo para aquele setor ou, ainda, para uma parte da sociedade. No entanto, essa construção é pensada em função da melhoria da qualidade do ensino nas escolas, algo que é de interesse de toda a sociedade e de um país como um todo.

Gestão e administração em educação são duas concepções diferentes, reflexos das lutas e contradições sociais instauradas na própria sociedade. Mas a possibilidade de essas duas formas interagirem dinamicamente é um exercício necessário no processo das imperativas trans-

formações, que não deveriam ser traumáticas, e tampouco autoritárias. Fundamental é que a superação da distância que separa gestão de administração seja produto de mudanças na consciência coletiva dos que atuam em educação, do afloramento de novas ideias e de uma nova cultura didática e pedagógica.

No fundo, a mudança de paradigma para uma “nova escola” remite a questões ideológicas, e a possibilidade de que elas sejam privilegiadas e abertas à participação popular encontra sua limitação no próprio “direito à educação”. Quem se aproveita desse direito é o setor hegemônico menos interessado nos novos paradigmas, em gestão democrática e ensino de qualidade. Tampouco zela por humanismo e liberdade na educação, cultura e sociedade do conhecimento.

O que há por detrás da chamada “educação para todos”, aliás, lema do governo federal, é o interesse econômico, as verbas, os financiamentos, o mercado de trabalho, a produtividade, o desenvolvimento a qualquer custo, etc. E a gestão democrática na educação é o avesso desses interesses, sendo ela questionadora da escola como mercado de trabalho, produto ideológico de interesses econômicos e filtro pelo qual passa uma minoria de cérebros que decidem, e uma maioria composta por mão-de-obra que reproduz as ideologias.

A escola deveria ser um espaço onde as crianças possam pensar o amanhã. É contraditório pensar em uma escola onde a palavra horizonte seja só um substantivo abstrato. É difícil imaginar uma educação voltada só para os ricos ou privilegiados seguirem no caminho do progresso, e que o modelo de administração escolar seja signatário da manutenção desse *status quo*. Este padrão não requer e não pede participação. A gestão democrática escolar em escolas públicas estimula a participação dos trabalhadores na vida institucional e na história acadêmica de seus filhos. Buarque (2007), em seu manifesto intitulado “O Espírito da Bandeira”, diz que

Se você quiser ajudar essa luta pela igualdade da educação, divulgue a bandeira com o seu novo espírito. Tente convencer os pobres de que isso é possível, e aos ricos de que isso é preciso, porque a educação é progresso, e só a educação é progresso.

A escola, e todos dos que dela participam, não podem ser separados do mundo das artes, do conhecimento, das ciências, pois, do contrário, ela ficará isolada do mundo.

Por outro lado, a gestão democrática escolar não é alheia à luta pelas liberdades democráticas do povo brasileiro. Por isso, a gestão democrática está presente na própria Constituição Federal, embora de forma tímida. Contudo, o princípio não se refere apenas à questão da gratuidade e obrigatoriedade, mas, fundamentalmente, à possibilidade de que setores comprometidos da sociedade assumam sua responsabilidade e contribuam na superação da confusão que existe entre gestão e administração. Se o conceito ficar somente no enunciado constitucional, a administração de tipo empresarial das escolas tende a fortalecer-se.

Com efeito, a gestão escolar só se articula a partir da participação popular. Em relação aos debates ideológicos que se sucederam sobre gestão democrática e administração, no marco da Constituinte de 1988, Oliveira e Adrião (2007, p. 66) lembram, na citação a seguir, que se trata de avanços nesse sentido, como uma “conquista parcial”.

[...] é interessante lembrarmos alguns embates que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo constituinte (1987-1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática do ensino [...] as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por entidades de caráter Nacional, cujo posicionamento, no tocante à gestão da educação e da escola, refletia a defesa do direito à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos [...] Esta proposição englobava tanto os estabelecimentos oficiais quanto os da rede privada de ensino, em todos os níveis. Em vista disso, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentou à Comissão Constituinte encarregada das discussões sobre o capítulo da educação a seguinte redação para a formulação do texto constitucional: “gestão democrática de ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”.

Os setores conservadores reduziram o texto, tirando da redação final este trecho: “com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”. As dificuldades já tinham se apresentado nos termos da lei, durante os debates ideológicos no limiar do século XX.

A escola como um modelo democrático, no século XXI, avança a passos lentos; ora impedida pela burocracia e os interesses econômicos; ora pela falta de vontade política para mudar a realidade da escola pública. Implora-se em vão que ela seja o grande movimento pela “bandeira”, reivindicada por Buarque (2013).

O texto constitucional (Cap. III, Art. 205 ao Art. 214) e a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que empregam

a expressão “gestão democrática do ensino público” (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 66), representaram

[...] uma conquista parcial na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentos futuros, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada. Além disso, a ideia da gestão democrática de ensino não recebeu mais nenhuma referência ao longo de todo o texto constitucional.

Em outras palavras, a fraqueza do apoio da lei pró-educação básica no Brasil não tem a força para intervir na consciência coletiva que pudesse convidar à participação comunitária na gestão escolar.

Ferreira (2003), em texto introdutório à obra *Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios*, lembra o estudo de João Barroso, professor da Universidade de Lisboa. Barroso elenca a noção de autonomia como um tema central, e analisa o tema da administração escolar como um problema de governabilidade. Pontua, ainda, exemplos de ações legislativas já adotadas em Portugal, onde a questão é abordada como “autonomia e gestão nas escolas”. A gestão democrática é levada na prática, concretizada pela apropriação, por parte de uma determinada comunidade, da escola local. A escola é objetivada como um espaço social onde é preciso atuar e participar coletivamente, segundo o cientista lusitano. (FERREIRA, 2003, p. 8)

Em uma perspectiva mais polêmica e complexa, Saviani (2009, p. 34) aborda o assunto dos modelos por uma espécie de síntese, a partir de duas teses que se encaixam na discussão gestão *versus* administração. O especialista vai diretamente ao plano político ou no “coração do político”, como ele mesmo diz:

Tese filosófica histórica: enuncia as metodologias pedagógicas da essência e da existência como de revolucionária e reacionária, respectivamente.

Tese pedagógico-metodológica: defende como de caráter científico o método tradicional e de pseudocientífico os métodos novos

O especialista constrói uma alternativa para propor uma terceira tese, que seria sua síntese. É como se Saviani (2009, p. 34) colocasse o “dedo na ferida”: “Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção da ordem democrática”.

Há uma crítica à teorização sobre o novo e o velho que, segundo o cientista, não estaria levando a lado nenhum. Desse ponto de vista, é pos-

sível deduzir que, na defesa da gestão democrática escolar, tão debatida nos últimos tempos e tida como “superior”, corre-se o risco de ficar em um filosofismo estéril. Tem-se, então, outro jeito de olhar as coisas, enfatizando-se o “político”, é possível pensar que somente uma mudança sistêmica poderia contribuir para mudar a realidade na educação pública brasileira.

Lück (2006) também aborda a questão do velho e do novo. Na tabela exposta adiante, que resgata sistematizações feitas por essa especialista em gestão educacional, os dois métodos são colocados em posições opostas, como se fossem medidos pela “curvatura de vara”. A esse respeito, Saviani (2009, p. 34) lembra que

[...] conforme Althusser (1977, pp.136-138), ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.

Contudo, Lück (2006, p. 99), que estudou os dois extremos, diz que seu propósito não era excludente:

Não se pretendeu estabelecer uma polarização entre duas dimensões e sim apontar características das duas e esclarecer que, na realidade, o que existe é uma dinâmica interativa entre ambas, por vezes até mesmo marcada por tensões. Pode-se afirmar que ambas estão certas e são úteis, na perspectiva apropriada (FERGUSON, 1993). Reconhece-se que dessa dinâmica, e de sua resolução equilibrada, depende a qualidade do ensino.

Para este trabalho, foram elencados quatro pontos relacionados a “pressupostos e processos sociais”, e quatro vinculados a “organização e ações dos dirigentes”, que foram levados em conta pela autora para mostrar, de forma didática, as diferenças entre administração e gestão democrática escolar. Vejamos os pontos:

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
Os problemas são considerados como sendo localizados	Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	O poder é considerado como ilimitado e possível de crescimento, na medida em que é compartilhado.
As mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de ideias, processos e estratégias impostos de fora para dentro e de cima para baixo.	As mudanças ocorrem mediante processo de transformação, caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias promovidos pela mobilização de talento e energia internos, e acordos consensuais.
Ao administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos	Ao gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente

de produção, como condição para poder exercer controle e garantir seus bons resultados.	vamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade.	A responsabilidade maior do dirigente é a sua liderança para a mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados.
O importante é fazer mais, em caráter cumulativo.	O importante é fazer melhor em caráter transformador.
A realidade é considerada como regular, estável e permanente e, portanto, previsível.	A realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível.
Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos.	A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação.

Tabela 1: Vinhetas de aulas, extraído de Lück (2006)

3. Considerações finais

A gestão educacional e escolar faz parte de uma técnica de trabalho de fundamental importância para se atingir qualidade e desempenho pedagógico em uma determinada unidade educativa. Em nossa pesquisa, observamos que os modelos instaurados nas escolas públicas do século XXI de Mato Grosso do Sul, e do Brasil de um modo geral, ainda estão longe de atingir uma gestão democrática.

Além disso, também concluímos que há ausência de uma participação real de todos os protagonistas do processo educativo: comunidade, pais, alunos, professores, associações e funcionários, dentre outros. Trata-se não de uma limitação por falta de interesse, mas, sobretudo, porque há um sistema conteudista e propedêutico no coração do sistema público educativo, submisso ao mercado de trabalho e de produção de bens que interessam exclusivamente a um setor hegemônico da sociedade. Para este setor, pouco interessa se o método de uma escola pública é do tipo administrativo ou do tipo gestionalista. O que importa não é o conhecimento, mas a função da escola dentro das relações sociais de produção, e se ela está afinada com os interesses do mercado e do capital.

Conclui-se ainda, perante essa disjuntiva, que a gestão democrática escolar é um paradigma a ser conquistado pela sociedade, em especial pelos pais, alunos, professores, organizações educativas, pelos cientistas da educação e todos os que estão comprometidos com a coletividade do

conhecimento e da cultura. Os trabalhadores que dependem das escolas públicas para a educação de seus filhos terão de se conscientizar de que as diretrizes e a intervenção solitária do Estado na gestão educacional significarão colocar os sonhos das crianças ao arbítrio das incertezas no seu futuro.

Assim, o empoderamento de toda a comunidade educativa e escolar faz-se necessário para buscar o contraponto à hierarquização e ao autoritarismo. A autonomia e a gestão democrática dependerão da ação coletiva e do comprometimento da comunidade educativa em um processo que deve dar-se de dentro para fora, e de fora para dentro. Em outras palavras: para que a gestão democrática escolar seja conquistada como novo paradigma no ensino público, e para que a escola não seja, exclusivamente, um produto do mercado, é imperativa a organização da sociedade.

Gerir democraticamente, ainda dentro de uma ditadura de mercado, é um direito fundamental. A gestão democrática já é, ainda que timidamente, reconhecida por lei. Demonstração clara da total insuficiência do próprio mandato constitucional e das normativas existentes para a realização das mudanças necessárias. É preciso mais do que isso. E, o que é preciso, por enquanto, só pode advir da participação e mobilização da comunidade educativa. A seguir, Lima (2013, p. 193), do Comitê Estadual de Educação para os Direitos Humanos de Mato Grosso do Sul (CEEDH/MS), define a questão da gestão democrática escolar como direito político:

O desafio da gestão democrática escolar é romper as estruturas hierárquicas e burocráticas de um sistema organizado em “escadinha”, ou seja, verticalizado no ensinar, conceber, organizar e implantar as ações no espaço escolar, o que reforça uma gestão autoritária na escola e a disputa pelo aparato escolar. Isso traz como consequências o afastamento, o descompromisso na base da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade. A gestão democrática da escola é um desafio político para ir além da simples lida com a capacidade verbal e cognitiva dos alunos.

Finalmente, pudemos verificar, na atualidade, um grande debate e não poucas controvérsias sobre o assunto. No entanto, esse debate não diverge sobre a necessidade de que administração e gestão sejam vislumbradas com um olhar dialético, a fim de objetivar as mudanças adequadas, sob o risco de que estas se limitem a uma retórica e/ou derivem para extremismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Trad.: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introd. crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, L. G. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: UFMS, 2006.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Capítulo III, Art. 205 ao Art. 214.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.

BUARQUE, C. Manifesto: O espírito da bandeira. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. (Orgs.). *Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos*. Kit livro-texto. Campo Grande: UFMS, 2013.

CATINI, C. R. A crítica à educação em Marx: discussões sobre a educação e trabalho na teoria marxiana. *Anais do IV Colóquio Marx e Engels*. Campinas, 2005. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5mlc2.pdf>>. Acesso em: 13-08-2015.

DOURADO, F. L. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 9.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HOBSBAWM, E. *Sobre história*. 4. ed. São Paulo: Cia. das Letras. 2001. p. 21. Disponível em:
<<https://pibidhistoriaunicamp.wordpress.com/tag/eric-hobsbawm>>. Acesso em: 12-10-2014.

LARA, P. M. G. AD e sociedade: uma análise do discurso da instituição escolar. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William. *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: NAD/Poslin/Fale-UFMG, 2006.

LIMA, R. G. Educação em direitos humanos e gestão escolar. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. (Orgs.). *Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos*. Campo Grande: UFMS, 2013.

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P.; SOUZA, L. L. Althusser: a escola como aparelho ideológico de estado. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 2007. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>>. Acesso em: 12-07-2015.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*, vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MARTÍ, A. PIBID: uma experiência entre o imaginário e a realidade. In: *Fórum Acadêmico: A Universidade em Questão e a Questão da Universidade*, 2014. Disponível em:

<<https://forumms.wordpress.com/2014/07/30/pibid-uma-experiencia-entre-o-imaginario-e-a-realidade>>. Acesso em: 09-07-2015.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã VM, 2007.

PERES, J. A. *Introdução ao direito educacional*. João Pessoa: Micrográfica, 1991.

POLITZER, G. *Princípios elementales de filosofía*. Buenos Aires: Distal, 1983.

RIBEIRO, M. A. *O discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola*. 2013. 126 p. Dissertação (de Mestrado). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

**GRAFITE:
ANÁLISE DO DISCURSO NO ESPAÇO PÚBLICO**

Paolla Clayr de Arruda Silveira (UENF)
clayr_arruda@hotmail.com

RESUMO

A proposta deste artigo está na abordagem dos sentidos dos enunciados inseridos no grafite urbano, numa perspectiva de acordo com a análise de discurso francesa, onde os processos que constituem a linguagem são histórico-sociais e o discurso é visto como efeito de sentido entre interlocutores. Os grafites demarcam-se como fenômeno social de intervenção e de proposição de uma nova linguagem estética na e para a cidade. Partindo da fotografia de um grafite na cidade de Campos dos Goytacazes, a revisão bibliográfica foi a metodologia adotada aqui, e para fundamentação teórica deste trabalho, Maingueneau (2010) desperta para a análise do texto de comunicação, interpretando o grafite urbano enquanto manifestação, exposta a uma leitura multifacetada que oferece possibilidades de ponto de vista que o privilegie como um exercício discursivo, ao passo das grandes questões relativas ao espaço inserido.

Palavras-chave: Análise do discurso. Grafite. Linguagem.

1. Introdução

A análise do discurso francesa, metodologia a ser empregada neste trabalho, tem como seus precursores Pêcheux, Foucault e Bakhtin – nos estudos da enunciação – e Maingueneau, que percorre e indica os diferentes caminhos do texto e seu contexto, além de teorizar sobre as formas de interpretação, conferindo grande contribuição para a análise do discurso.

Será em Maingueneau o embasamento bibliográfico deste trabalho, principalmente sobre o livro “Doze conceitos em análise do discurso”, onde alguns aspectos desta literatura calçarão a análise do discurso proveniente numa arte em grafite.

A constituição teórica adotada – análise do discurso francesa – considera o contexto histórico-social parte constitutiva do sentido e não apenas um apêndice, que pode ou não ser considerado. Ou seja, no discurso os sentidos são historicamente construídos.

Para a análise do discurso, então, o texto é considerado um objeto linguístico-histórico, e, neste trabalho, buscou-se esforços de análise na enunciação que se inscreve no campo da arte enquanto discurso marcado

por um lugar de dizer da história, da ideologia e afetado, também, pelos aspectos sociais.

No caso da língua, há uma exigência de uma formulação prévia para acessar o sentido. Já no caso da arte, o espaço da interpretação é multidirecional, a consistência do sentido não é dada apenas por uma interpretação legitimada somente. Ou seja, o leitor de uma obra artística pode ser desde o crítico profissional de arte ou até uma criança na mais tenra idade, nem mesmo sendo requerida para isso alfabetização verbal. Mesmo tratando-se de leituras diferentes, o espaço de interpretação é o mesmo, não há interpretação proibida ou ilegítima e mesmo assim o sentido não é qualquer um, pois possui uma materialidade tanto histórica quanto física em seus modos de produção.

Nesse aspecto, Maingueneau percorre a análise do discurso percebido nos textos de comunicação, em seu livro “Análise de textos de comunicação”, e como afirma Sant’Anna (2002), o estudioso retoma algumas ferramentas para desenvolver análises de textos produzidos nas mais diferentes esferas da vida social e com todas as abrangências das tipologias textuais verbais e/ou não verbais. Igualmente, é de grande valia e possibilidade a análise do discurso presente nos grafites urbanos.

Neste trabalho objetiva-se analisar o campo discursivo onde está submerso o grafite nos espaços públicos, a partir de um grafite localizado sobre a Ponte Governador Leonel de Moura Brizola – chamada popularmente de Ponte Rosinha, devido ao histórico da política municipal – no município de Campos dos Goytacazes/RJ, à luz da análise do discurso francesa, mais precisamente sob o olhar de Maingueneau.

2. Contextualização: grafite, linguagem e discurso

Há uma grande diferença entre grafite e pichação. A diferença é – se é que existe definição mais adequada – que o grafite é considerado uma arte de rua, já a pichação não é considerada uma arte, e sim, uma atitude de vandalismo.

Como afirmam Blauth & Possa (2012), o grafite utiliza procedimentos do desenho, da gravura (estêncil) e da pintura, já a pichação está relacionada com a escrita e ao ato de sujar, de agredir um determinado espaço. O ato de pichar, por ser ilegal e subversivo, era, e ainda é, realizado à noite a fim de driblar o policiamento, contrapondo-se com o objetivo dos grafiteiros de rua, que buscam outras potencialidades em relação

às imagens que produzem, almejando seu reconhecimento como arte urbana, desmistificando seu caráter marginal.

Assim, considerando grafite como arte, e considerando que toda a arte é passível de análise por conter em si diversos discursos, este trabalho se apropria de conceitos da análise do discurso e o faz, justificando-se.

Segundo Maingueneau (1997, p. 34), o discurso vai além da função sintática das palavras. Para o autor, o discurso “não é delimitado à maneira de um terreno, nem é desmontado como uma máquina. Constitui-se em signo *de* alguma coisa, *para* alguém, em um *contexto* de signos e de experiências”.

A partir dos estudos acerca da enunciação propostos por Maingueneau, e de outros conceitos inerentes ao suporte teórico selecionado, é perfeitamente possível observar como o discurso funciona e como são mobilizados os recursos linguísticos e extralinguísticos, para que assim, os sentidos sejam produzidos e captados eficientemente pelo enunciador e receptor, respectivamente.

De acordo com a análise do discurso, os indivíduos fazem uso da fala com a finalidade de se apresentarem socialmente, com isso, o discurso se mostra como uma ação do sujeito sobre o coletivo.

A leitura de um enunciado requer um repertório de significados construídos sócio historicamente e culturalmente. Para o entendimento do enunciado é preciso que o enunciador demonstre singelos detalhes de comunicação para que o receptor da informação acene para qualquer entendimento, positiva ou negativamente, e não há como ignorar o fato do reconhecimento de quem é esse receptor, seus conhecimentos, sua personalidade, seu anseio social.

Brandão (2002, p. 49) defende a ideia de que o sujeito é essencialmente histórico pelo fato de que:

Sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo (...). É um recorte de representações de um tempo histórico e social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala, mas também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala.

Nesse contexto, para entendimento do discurso a ser analisado é necessária a explicação sobre aspectos de localização, quais são os leitores habituais, entre outros fatores extralinguísticos.

A metodologia a ser empregada para a Análise do Discurso será vinculada a alguns dos tópicos trabalhados por Maingueneau em “Doze conceitos em análise do discurso”, amparado em alguns de seus outros trabalhos, sobre os seguintes conceitos:

- Enunciado
- Campo discursivo
- Gênero e hipergênero
- Polifonia
- Cenas de enunciação

O produto final será em forma de esquema, parafraseando Charaudeau (2008), buscando uma visualização compacta desta análise, reconhecendo que toda e qualquer análise vinculada a algum discurso/enunciado não pode ser diagramada em tabela, se considerarmos o seu todo.

3. *Um grafite e a análise do seu discurso*

A linguagem é o discurso em ação, em uso. A linguagem ocorre onde estão os signos, as significações do mundo e, no discurso, a apropriação de alguns signos para dizer algo ao interlocutor. O gênero do grafite é objetivamente intencional, seu discurso é dito claramente, por vezes, irônico, suave, indiscreto, e mesmo assim, ou por ser assim, permite diversas interpretações.

Segundo Orlandi (2004), nas zonas urbanas, os sujeitos se deparam com uma imensurável quantidade de indivíduos distintos, situação que provoca clima de insegurança, instabilidade e crises em suas identidades, por diferenças e não aceitação de modelos de identidades homogêneas propostos para a sociedade. Nesse contexto, pichadores e grafiteiros campistas procuram, por meio das suas inscrições, a atenção dos sujeitos-leitores para conhecer e refletir sobre essa situação.

O grafite a ser analisado, como dito anteriormente, está localizado em Campos dos Goytacazes, município ao norte do estado do Rio de Ja-

neiro, cidade de médio porte com cerca de meio milhão de habitantes, e maior município em extensão territorial do estado.

Está desenhado num dos pilares de sustentação de uma ponte na área central da cidade. Em termos de área central da cidade, diante do conhecimento da maioria das cidades brasileiras, é muito frequentada por transeuntes durante dia e noite, inclusive com alto índice de trânsito de automóveis.

Durante o dia até o início da noite, próximo ao grafite, funcionam algumas lanchonetes, tipo quiosques, frequentadas por pessoas que trabalham nas proximidades ou transitam por ali; além de uma quadra esportiva frequentada por grupos que praticam basquete e *skatistas*. Durante a noite, após às 22 horas, as lanchonetes fecham e um grupo de mendigos se reúne para pernoitar no local, onde alguns consomem bebida alcoólicas.

Adiante segue a imagem do grafite, que se trata de uma pintura da metade da face de Cristo e metade da face de um leão. Abaixo, em verde, tem a inscrição “JESUS”; e mais abaixo, a frase “*Como cordeiro Ele veio, mas como leão Ele voltará!*”. A assinatura de autoria está em nome de “Brado Jovem”.



Fig. 1 – Grafite sob a Ponte Rosinha.

Para análise desse grafite em específico, que contém uma imagem e um texto, podemos esquematizar a frase como o seguinte:

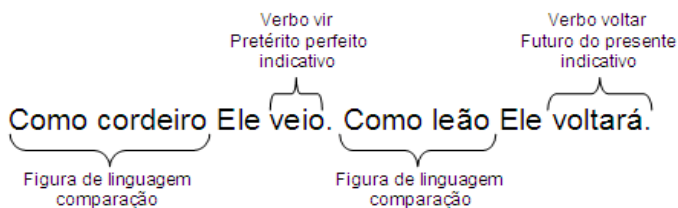


Fig. 2 – Esquema de análise formal da oração. Fonte: Autoria própria. (2015)

Sob olhar dos estudos da língua portuguesa, dentro da veia padronizada da língua, percebe-se que o sujeito da oração (Ele) trata da mesma pessoa, mas as figuras de linguagem de comparação deixam claro que o sujeito possui duas formas de comportamento, e diante da conjugação verbal, seu comportamento no passado será diverso a como se mostrará no futuro.

As expressões “como cordeiro” e “como leão” são modos de comportamento do sujeito “ele”. Em termos de comportamento animal, o cordeiro é considerado manso, na hora do pastoreio deve ser guiado pelo pastor, é capaz de pastar o dia todo. O leão é considerado bravo, valente, defensor do seu grupo, animal feroz, e seu rugido é um som de longo alcance. Se antes se tratava de um “ele” calmo, depois será um “ele” feroz.

Como o discurso do grafite está exatamente na união da imagem representada e na sua frase, e na imagem há a representação de uma face “meio Cristo, meio leão”. O desenho de Cristo permite uma interpretação de que o texto pode ter cunho religioso, pela presença de Jesus Cristo retratada de coroa e sangrando. Entretanto, inferir que o grafite tenha vertente religiosa não permite afirmar que há uma interpretação da oração conforme a proposta de seu locutor.

Qual seria a ligação entre a oração e a imagem? A frase refere-se a um leão e um cordeiro. Na imagem há um leão, sim, mas não há cordeiro representado. Aqui, o cordeiro é representado na forma de Cristo.

No Cristianismo, as imagens do cordeiro e do leão estão presentes na Bíblia Sagrada no Velho Testamento – que retrata a personalidade do Pai, período profético anterior à primeira vinda de Jesus – e no Novo Testamento – que inicia na primeira vinda de Cristo, por ordenação do

Pai, até o livro de Apocalipse, sobre a nova aliança com a humanidade, no intuito de abranger todos os povos e o retorno de Cristo.

Sobre o Cordeiro, no livro de João 1:29, Velho Testamento, está escrito “Eis o cordeiro de Deus que tira o pecado do mundo”, e no livro de Apocalipse 7:17 está escrito “Porque o Cordeiro que está no meio do trono os apascentará, e lhes servirá de guia para as fontes vivas das águas; e Deus limpará de seus olhos toda a lágrima”.

Sobre o Leão, o livro de Gênesis 49:9, no Velho Testamento, diz “Judá é um leãozinho, da presa subiste, filho meu; encurva-se, e deita-se como um leão, e como um leão velho; quem o despertará?”, e em Apocalipse 5:5, diz “Não chores; eis aqui o Leão da tribo de Judá, a raiz de Davi, que venceu, para abrir o livro e desatar os seus sete selos”.

Mesmo com a breve explicação da crença cristã, não há certeza de que o leitor/receptor entenderá o discurso contido tenha na interpretação desejada pelo enunciador.

Sabendo que ambos os termos são referências no percorrer do discurso bíblico, o enunciado requer ainda mais do observador, requer um conhecimento maior acerca das Escrituras e do sentido das suas palavras. Alguns questionamentos surgem como: em que momento bíblico o Cordeiro tira o pecado do mundo? E por que Cristo é o Cordeiro na imagem? Não bastaria representar a face de Jesus? Qual o significado da coroa de espinhos e o sangue? E quem é Judá? Havia um leão na tribo? E por que se trata da raiz de Davi? Se o cordeiro não foi desenhado, por que o leão foi representado?

4. Enunciado

O enunciado, para definição, trata-se da frase dita e, conforme Maingueneau (2004), geralmente o enunciado é portador de um sentido estável, aquele conferido pelo locutor. Esse mesmo sentido seria decifrado por um receptor que reconhece o mesmo código, que possuam a mesma linguagem.

Seguindo essa linhagem de pensamento da atividade linguística, o sentido estaria inscrito no dizer, e sua compreensão dependeria de conhecimentos gramaticais e/ou léxicos, estando o contexto à margem da interpretação para desfazer possíveis ambiguidades. Na reflexão contemporânea, o contexto não se retém no que está ao redor, no entorno, de um

enunciado que teria nele mesmo um sentido já pré-estabelecido, onde o receptor apenas o encontraria.

Como afirma Maingueneau (2004), todo ato de enunciação possui um perfil assimétrico: o indivíduo que interpreta um enunciado reconstrói seu sentido a partir das indicações presentes, o que não significa que esse indivíduo interprete coincidentemente com a representação do enunciador.

Assim, cada indivíduo entende o grafite com um sentido, sem qualquer garantia de alcance à ideia do seu criador/autor, nem garantia de assimilação de sua totalidade, pelo mesmo possuir terminologias do cristianismo, nesse caso, que até mesmo uma parcela de seguidores da crença pode não possuir um conhecimento total.

5. Campo discursivo

Em Maingueneau (2004), pode ser definido como um espaço de interação de diversos posicionamentos, que se delimitam numa região do universo discursivo.

O discurso é fabricado no interior de um campo discursivo, que foi etiquetado pela tradição como campo discursivo religioso, político, literário,

O campo discursivo do grafite em análise pode ser caracterizado como religioso, por conter a representação da imagem de Jesus Cristo, entretanto, o mesmo não pode ser percebido apenas pela frase, já que não se trata de um versículo da Bíblia Sagrada, nem por meio do desenho do leão, apesar das interações que podem ser assimiladas na conjugação imagem/texto.

6. Gênero e hipergênero

Maingueneau (1997, p. 34) afirma que “cada gênero presume um contrato específico pelo ritual que define”, pelas condições de comunicação social. De acordo com Maingueneau (2004), os gêneros constituem um fator de economia e garantia da comunicação.

Deste modo, ocorre uma economia de tempo no processo interpretativo, pois já se tem a ciência de um padrão, ao qual uma mensagem se adequa, e assim, garante-se que o interlocutor compreenda o propósito

comunicativo no momento em que identifica o gênero a que a mensagem pertence, como os classificados em jornais, receitas culinárias, sonetos, etc.

Há um diálogo possível entre essa leitura e a noção de hipergênero também conceituada por Maingueneau, onde um gênero une diferentes características comuns e engloba uma diversidade de gêneros afins, sendo rotulado de diferentes maneiras, e desse modo, utiliza-se a linguagem dos grafites para compor um texto narrativo dentro de um contexto sócio comunicativo.

7. Polifonia

Para Maingueneau, “assiste-se na polifonia proverbial a mistura da voz do locutor com todas as vozes que antes dele proferiram o mesmo adágio” (2010, p. 172). Considerando essa colocação, Maingueneau (2010) desenvolve conceitos que circundam o gênero do provérbio como um discurso relatado e exemplo de polifonia, bem como os seus desvios. Ao retomar as palavras de outros que já disseram um provérbio, de modo impessoal, o locutor/enunciador também não se coloca como autor do mesmo.

Trazendo esse entendimento para o grafite em análise, o discurso contido na frase grafitada possui em si uma polifonia de todas as vozes contidas no texto bíblico que tratam de suas referências e de religiosos seguidores do evangelho cristão que já o disseram. Há uma união dessas vozes repassada aos leitores por um locutor que não é autor das palavras, mas retoma seu sentido naquele local para que atinja novos ouvintes/leitores.

8. Cenas de enunciação

A cena de enunciação, segundo Maingueneau, integra três cenas: a englobante, a genérica e a cenografia. Estas compõem um quadro dinâmico que torna possível a enunciação de um determinado discurso, um dizer possuidor de sentido.

Para Maingueneau, há, nesse diálogo entre cenas, o estabelecimento de uma relação de paradoxo, pois, “desde sua emergência, a fala supõe uma certa cena de enunciação que, de fato, se valida progressivamente por essa mesma enunciação”. (MAINGUENEAU, 2004, p. 77).

Ou seja, ao enunciar, o locutor constrói uma cena e é essa cena criada que possui função de validação de sua própria enunciação.

Patrick Charaudeau (2008, p. 77) traz em um esquema, abaixo reproduzido, o ato de linguagem e seus sujeitos envolvidos no que ele denomina por situação de comunicação, que está baseada nas cenas enunciativas de Maingueneau.

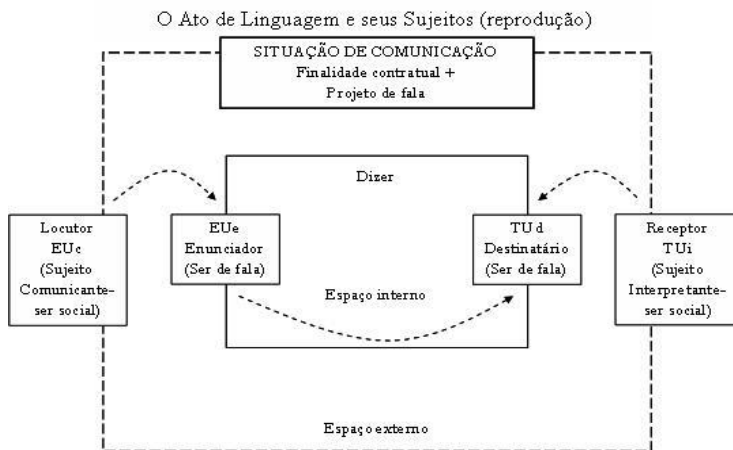


Fig. 3 – Esquema de Situação de Comunicação. Fonte: Charaudeau (2008)

Apropriando da esquematização de Charaudeau, segue adiante a adaptação do esquema ao objeto de estudo neste trabalho:

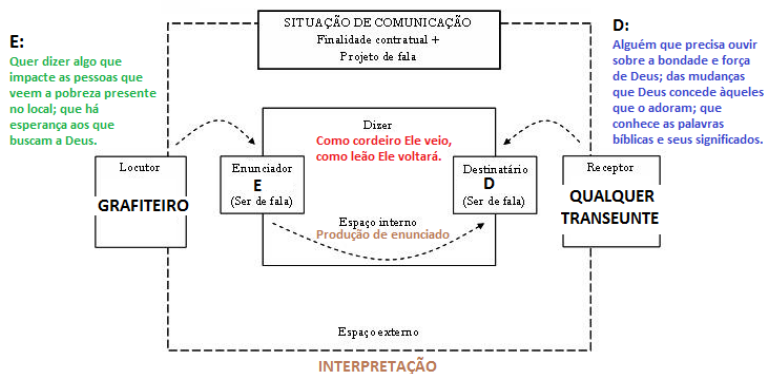


Fig. 4 – Esquema adaptado da situação de comunicação no grafite.

Descrevendo o processo: tal situação possui dois espaços, um interno, onde o enunciado é produzido, considerado imaginário, e outro externo, que levará a uma interpretação, que é o espaço real. Os sujeitos localizados no circuito externo são ativos: o locutor GRAFITEIRO, produtor da fala; e o receptor QUALQUER TRANSEUNTE, sujeito interpretante – que é real e se localiza fora do processo de enunciação daquele que produziu o enunciado (grafiteiro). No circuito interno, os sujeitos são fabricados, onde o destinatário D está sempre presente, seja de forma implícita ou explícita e é um sujeito idealizado pelo enunciador E, visto por este como um destinatário ideal e adequado ao seu ato de enunciação. Entretanto, esse destinatário D idealizado é concretizado no receptor QUALQUER TRANSEUNTE – e nem sempre coincide com aquele idealizado.

No mesmo circuito, se encontra também o sujeito enunciador E: uma imagem do enunciador criada pelo sujeito produtor da fala e subentendida na sua intencionalidade enquanto produtor. Ocorre também que, no momento em que a mensagem é interpretada, no espaço real, é criada também uma imagem acerca do locutor GRAFITEIRO – imagem esta configurada a partir do ato de fala deste último.

Os dois sujeitos imaginados também existem dentro do ato de produção e interpretação, possuindo atribuições linguísticas independentemente dos outros dois protagonistas reais do ato da linguagem – localizados no espaço externo ao ato – com capacidade de proporcionar os desentendimentos, as falhas de comunicação e a ambiguidade na significação dos sentidos.

9. Considerações finais

Diante dos elementos apresentados no presente trabalho, acerca de fundamentações da análise do discurso francesa, mais especificamente baseadas nas literaturas de Maingueneau, aponta-se para a análise do discurso como meio de pesquisar os significados nos discursos além dos textos e frases habituais, apontando para as artes de comunicação, como trata das propagandas comerciais, mas também como ferramenta passível de aplicação em artes da rua, urbanas, como portadoras de dizeres além de si mesmos, como o grafite, de simbologia social, cultural e até mesmo política, com uso intenso de figuras de linguagem que sobrepoem a convencional análise sintático-morfológica das frases, onde o “como dizer” interfere intensamente na interpretação “do dito”.

Admitindo que este artigo é um produto superficial, possuindo assim um caráter de exemplo e didática para iniciantes, é necessário observar que a análise do discurso percorre um caminho além do trivial, do comum, tendo comportamento de relevância dentro dos aspectos constitutivos da linguagem.

Em termos finais, o retorno ao objeto de estudo compõe a conclusão deste, ao verificar que em Apocalipse 17:14, consta: “Estes combaterão contra o Cordeiro, e o Cordeiro os vencerá, porque é o Senhor dos senhores e o Rei dos reis; vencerão os que estão com ele, chamados, e eleitos, e fiéis”.

Nessa passagem bíblica, a dualidade cordeiro *versus* leão se desmonta: o cordeiro vencerá, por sua alma ser de leão, permitindo o entendimento geral do grafite está em que o comportamento adequado para os que pretendem vencer na vida, se realizarem, é ter em si as características de ambos os animais, sabendo usá-las no momento adequado.

Assim, perante as dores o cordeiro deve ser o direcionador, onde devemos manter a calma, a paciência, saber ouvir os conselhos de nosso pastor e deixar ser guiado por quem sabe o caminho, e perante o crescimento da vida, ser como um leão, saber lutar, guerrear pelo espaço, defender a prole e a subsistência serão o foco.

Concluindo, o comportamento manso e de confiança com os demais, porém construído por intenção forte, feroz e fidedigna nos sentimentos mais interiores de cada indivíduo, nos levarão a glória nas batalhas. Tal colocação cabe no local onde se faz presente o grafite, embaixo de uma ponte. Entretanto, é questionável: alcança quem por ali dorme?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BÍBLIA, Português. *A bíblia sagrada: antigo e novo testamento*. Trad. de João Ferreira de Almeida. Ed. rev. e atual. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BLAUTH, Lurdi; POSSA, Andrea Christine Kauer. Arte, grafite e o espaço urbano. *Palíndromo*, Florianópolis, n. 8, 2012. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/8/artigo_arte_grafite.pdf>. Acesso em: 16-08-2015.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. Campinas: Unicamp, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad.: Ângela M. S. Correa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Trad.: Adail Sobral. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Freda Indusky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni P. Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

SANT'ANNA, Vera Lucia de A. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. [Resenha]. *Revista AN-POLL*. São Paulo, n. 12, p. 313-317 (jan./jun. 2002). Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/download/518/528>>. Acesso em: 16-08-2015.

GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA: CONSIDERAÇÕES E PROVOCAÇÕES

Ana Maria Oliveira Lima (UESB)

anaalima2005@yahoo.com.br

Valdirene de Jesus Alves (UESB)

val_gl@yahoo.com.br

Verônica Maria Araújo dos Santos (UESB)

veomaria.cte@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação científica pretende apresentar um breve diálogo teórico a respeito da gramática tradicional, delineando aspectos referentes à sua história e ao ensino de língua portuguesa. A gramática tradicional é tema de várias pesquisas no meio acadêmico, ultrapassando os muros da escola, ao que se refere ao ensino de língua portuguesa. Muito se tem perguntado sobre: O que ensinar nas aulas de língua portuguesa? Com quais objetivos? Que gramática ensinar? É uma pesquisa de cunho bibliográfico e foi motivada por incursões reflexivas da disciplina estudos da linguagem do programa de mestrado em letras: cultura, educação e linguagens na UESB. Como organização metodológica, partimos, inicialmente, de uma perspectiva histórica, em seguida, sobre o ensino de língua portuguesa relacionando-o às gramáticas tradicional e interacionista. Objetiva-se suscitar uma discussão que já é bastante profícua nas ciências da linguagem: o que ensinar nas aulas de língua materna. Para alimentar o debate, revisitamos estudiosos como Mattos e Silva (1996), Mattoso Camara Jr. (1986), Bakhtin/Volochínov (2004), Weedwood (2002), Possenti (2009), Antunes (2003), Oliveira (2010), entre outros pesquisadores. A linguagem e o estudo desta colocam-se como importantes quando se pensa no aluno (sujeito) em sala de aula. Pensar sobre este sujeito requer lembrar que o ensino na escola não deverá ser voltado para a manutenção das elites, excluindo aqueles marginalizados na sociedade. Questões como as apresentadas neste texto merecem atenção, estudo e pesquisas. A partir das ponderações apresentadas, concluiu-se, provisoriamente, que, dentro de uma perspectiva histórica, faz-se necessário repensar o objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa a partir de uma abordagem interacionista.

Palavras-chave:

Gramática tradicional. Gramática interacionista. Aulas de língua portuguesa.

1. *Questão investigada*

Este trabalho pretende apresentar uma pesquisa bibliográfica, em andamento, realizada na disciplina estudo das linguagens, do mestrado de letras: cultura, educação e linguagens (UESB), a respeito da gramática tradicional, delineando aspectos referentes à sua história e ao ensino de língua portuguesa. Objetiva-se alimentar uma discussão que já é bastante

profícua nas ciências da linguagem: o que ensinar nas aulas de língua materna? Para sustentar a questão, revisitamos estudiosos como Mattos e Silva (2002), Camara Jr. (1986), Bakhtin/Volochínov (2014), Weedwood (2002), Possenti (2009), Antunes (2003), Oliveira (2010), entre outros pesquisadores. Delineia-se, dessa forma, uma breve discussão teórica a respeito da gramática tradicional, apontando aspectos referentes à sua história e ao ensino de língua portuguesa.

É muito comum ouvirmos de alunos da educação básica que eles não sabem português, que português é uma língua muito difícil, que as aulas são chatas e cansativas, que o português “correto” é aquele ditado pela gramática normativa etc. Estas observações têm levado professores e pesquisadores a repensarem sobre o objeto de ensino de língua portuguesa. A respeito disso, Antunes (2003, p. 108) alerta que “[...] a mudança no ensino do português não está nas metodologias ou nas “técnicas” usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares”.

Partimos, inicialmente, de uma perspectiva histórica: a origem, constituição e desenvolvimento da gramática tradicional diacronicamente. Em seguida, pesquisamos sobre o que se tem debatido na academia a respeito do ensino de língua portuguesa e a gramática tradicional. Posteriormente, pensando na relação dialógica e interativa da linguagem, versamos sobre o ensino de língua portuguesa e a gramática interacionista.

2. *Quadro teórico*

A gramática tradicional é tema de várias pesquisas no meio acadêmico, ultrapassando os muros da escola, ao que se refere ao ensino de língua portuguesa. Muito se tem perguntado sobre: O que ensinar nas aulas de língua portuguesa? Com quais objetivos? Que gramática ensinar? Afora esses questionamentos, ainda se tenta discutir sobre a prática de ensinar.

As pesquisas mais recentes em linguística aplicada têm demonstrado que o ensino de gramática, em âmbitos escolares, ainda é bastante prescritivo, voltado para o domínio normativo da língua. A este respeito, Mattos e Silva (2002) salienta que a gramática tradicional tem por objetivo estabelecer regras e, por meio destas, ensinar a norma padrão àqueles que já dominam a sua própria língua.

Frente a estes impasses e demandas, cumpre repensar o ensino da

gramática a partir, tanto de uma retomada histórica da gramática como disciplina, como das reflexões teóricas contemporâneas no preâmbulo do ensino da gramática no contexto da sala de aula.

Pode-se afirmar que os estudos da linguagem acontecem muito antes do aparecimento da escrita. Weedwood (2002) argumenta que havia uma preocupação em estudar os fenômenos da língua por questões práticas, antes mesmo de fazer-se uma análise científica. Há um consenso, entre os estudiosos da linguagem, a saber, Mattos e Silva (2002), Weedwood (2002) e Faraco (2005), que a origem, constituição e desenvolvimento da gramática tradicional retomam a Platão e Aristóteles surgindo como parte da filosofia e da lógica.

Os estudos subsequentes da gramática permanecem fundados numa perspectiva lógico-filosófica e embasados no privilégio à língua escrita dos grandes escritores e numa desvalorização aos usos (língua falada) os quais eram avaliados de forma depreciativa.

Os estudos de Saussure e Chomsky, no século XX, inauguram uma concepção de linguagem e língua: a linguagem vista como instrumento de comunicação e a língua concebida como código e com suas estruturas e sistemas. Dessa forma, a língua não é concebida dentro de um contexto de uso, desconsiderando o falante real. Oliveira (2010, p.34) nos alerta de que ensinar a língua sob essa vertente significa “ensinar estruturas gramaticais enfatizando suas formas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas”.

A partir da segunda metade do século XX, aconteceu o que ficou conhecido como virada pragmática que “em vez de se preocupar com estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente (como a língua de Saussure e a competência de Chomsky), muitos linguistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua”. (WEEDWOOD, 2002, p. 144)

Neste panorama histórico, surge um filósofo soviético que surpreendeu o mundo ocidental: Mikail Bakhtin. Na concepção bakhtiniana, a língua é variável, de natureza social, o que possibilita a interação e, conseqüentemente, o diálogo. Portanto, para Bakhtin, a língua é essencialmente dialógica. Considera, ainda, o signo como intrinsecamente ideológico e, portanto, a enunciação é carregada de ideologia. Em outras palavras, a linguagem é visualizada como processo de interação e o sujeito, por conseguinte, entra em cena deixando de ser “ideal” para ser “real” inserido em seu contexto histórico, cultural e social. Bakhtin/Volochínov

(2014, p. 127) assevera que

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações.

A retomada histórica do desenvolvimento da gramática como disciplina conduz à compreensão de como as diferentes formas de abordar a linguagem ou a língua influenciaram ou influenciam no modo como se concebe a gramática, principalmente no que tange ao ensino da língua portuguesa. Assim, conforme aponta Franchi (2006), a gramática pode ser entendida sob diferentes perspectivas: gramática normativa – conjunto de regras que devem ser seguidas; gramática descritiva – conjunto de regras que são seguidas com o objetivo de descrever ou explicar as línguas tais como elas são faladas; gramática internalizada – conjunto de regras que os falantes dominam. Diante disso, em sala de aula, o ensino de língua portuguesa é direcionado a partir da concepção de gramática adotada pelo professor levando em consideração sua concepção de linguagem.

Na verdade, desde a sua origem, como expomos, observando seu percurso histórico, a gramática tradicional, ou prescritiva, procurou estabelecer as regras, consideradas as melhores, para a língua escrita, com base no uso que dela fazem aqueles que a sociedade considerava e considera os seus mais “bem acabados” usuários, os chamados “grandes escritores”, tanto poetas quanto prosadores. (MATTOS E SILVA, 2002, p. 12)

No entanto, não podemos esquecer que a língua portuguesa é marcada por variedades linguísticas, a despeito de não se reconhecerem estas variedades na escola, que ignora a heterogeneidade da nossa língua. Este aspecto aponta-nos para uma crise no “O que ensinar?”. É notório a todos que os alunos já chegam à escola dominando a estrutura gramatical da sua língua (gramática internalizada) e a escola faz “vista grossa” a esta realidade. Camara Júnior (2002, p. 09) defende ser essencial desenvolver “o estudo metódico dos caracteres e aplicações desse novo e precioso instrumento”, comparando o uso da língua ao trabalho de um operário com suas ferramentas. Ou seja, cabe à escola ensinar aos seus alunos o chamado português padrão ou norma culta.

A gramática normativa ensinada na escola é corretiva e visa à unificação da língua. Antunes (2003) atesta esta afirmativa quando, em pesquisa, percebeu que esta gramática é descontextualizada, fragmentada, da

irrelevância, das excentricidades, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, inflexível, predominantemente prescritiva, e que não tem como apoio o uso da língua em textos reais. Ainda sobre o ensino da gramática na escola, Oliveira (2010, p. 37) ratifica que

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que se leve em conta os usos que os brasileiros fazem da língua.

Mattos e Silva (2002) nos alerta para este perigo visto que a gramática tradicional reforça o “dialeto da elite” com padrões de uma classe dominante. Para a pesquisadora, esta é uma tradição ultrapassada: há que se olhar para as minorias no sentido de dar vez e voz aqueles que são estigmatizados pela elite. E ainda acrescenta

Independente da origem elitista dessa tradição de pensamento sobre a linguagem humana que veio a favorecer com este instrumento, entre outros, um segmento social em detrimento da maioria, o processo cumulativo que se desenvolveu durante vinte e três séculos e que se perpetua até nossos dias é do maior interesse para a história cultural do homem e para a percepção de como se foi construindo um campo de saber, o da reflexão sobre a linguagem humana, o da linguística, portanto. (MATTOS E SILVA, 1996, p. 14)

Diante do que já foi apontado, como então oportunizar aos alunos o domínio da norma socialmente privilegiada, sem configurar, com isto, o detrimento à variante linguística de seu grupo social?

Com toda certeza, este questionamento inquieta, na atualidade, pesquisadores, professores em formação e professores em ação. Antunes (2003) aponta, ainda, um esforço das instituições governamentais em empreender uma escola “mais formadora e eficiente”, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), o Sistema Nacional de Avaliação e Educação Básica (SAEB). Dessa forma, segundo a autora, “Parece, portanto, não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas”. (ANTUNES, 2003, p. 23)

Não há dúvidas de que a norma socialmente prestigiada deve ser compreendida pelos alunos especialmente porque esta “poderá” proporcionar ao cidadão uma inclusão sociocultural. Não há dúvidas também que as ciências da linguagem têm muito a contribuir. Reconhecer a importância do caráter interacional da linguagem e definir a concepção de linguagem como interação, já apontam boas alternativas ao ensino de língua portuguesa.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem só pode ser pensada dentro das relações humanas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Segundo o autor, a língua nativa não apresenta mistérios para o seu falante e é entendida dentro da familiaridade de uma determinada comunidade linguística. Acrescenta ainda que a consciência linguística dos sujeitos se relaciona com a linguagem nas interações verbais, o que não quer dizer que não há tensões. Se assim funciona, é certo que os determinados contextos de uso da linguagem sobrepõem-se a formas normativas da mesma.

A gramática vista como um conjunto de normas que regulam o uso da língua, ou gramática normativa, contempla os usos linguísticos considerados de prestígio dentro da sociedade. Tal característica é tão antiga que, segundo Mattos e Silva (2002), já era percebida no século V a.C.:

As gramáticas tradicionais hoje oscilam entre dois polos: ou partem da apresentação das funções sintáticas, tratando em seguida das partes do discurso ou classes de palavras; ou partem destas para chegar à suas funções sintáticas. Essas duas direções já se delineavam no século V a.C., tendo predominado a segunda. (MATTOS E SILVA, 2002, p. 15)

Diante do que foi exposto até o momento, percebemos que há uma movimentação para um ensino de língua portuguesa que seja mais reflexivo e considere as diversas dimensões da linguagem, apostando em seu caráter interacional, mesmo reconhecendo, também, que “o papel da escola é ensinar a norma padrão” (POSSENTI, 2009). Não aventamos neste estudo a possibilidade do não ensino de gramática normativa em sala de aula. Isso seria cair num simplismo com consequências desastrosas para a formação do aluno. Aqui nos posicionamos no sentido de que se trabalhe a gramática normativa em contextos significativos de aprendizagem e de que a escola exerça o seu papel de desenvolver a competência comunicativa do aluno nos diversos contextos sociais. Ou seja, dissipar a crença de que basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso. Nesta conjuntura, entender também que a escola deve ser um espaço democrático do saber, com suas várias nuances, inclusive na perspectiva de que dominar a norma padrão não significa depreciar outras variantes linguísticas de menor prestígio social. Posturas assim, possivelmente, ajudem a mostrar possibilidades de como oportunizar aos alunos o domínio da norma socialmente privilegiada sem configurar, com isto, o detrimento da variante linguística de seu grupo social.

3. Metodologia

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, resultante de um empreendimento investigativo motivado por incursões reflexivas da disciplina estudos da linguagem do programa de mestrado em letras: cultura, educação e linguagens, objetivando a apreensão da gramática numa perspectiva histórica com abordagem para o ensino de língua de portuguesa nas dimensões tradicional e interacionista.

Num primeiro momento, a investigação incidiu sobre delimitação de referências bibliográficas (autores) que dentro do quadro teórico acadêmico corroboram com estudos no âmbito da história da linguística, linguística histórica, tradição gramatical, bem como do campo das ciências e filosofias da linguagem e linguística aplicada, as quais referendassem a temática em estudo.

Dentro desse quadro, reportamos especialmente aos estudos de Weedwood (2002), Faraco (2005), Mattos e Silva (2002), Bakhtin/Volochínov (2014), Oliveira (2010), Câmara Jr. (1986), Possenti (2009), Antunes (2003) entre outros.

Em seguida, foram realizadas leituras e levantamento dos principais conceitos e ideias norteadoras da pesquisa em questão, tendo como referência eixos norteadores da discussão – gramática, linguagem, língua e ensino. A revisita aos textos selecionados resultaram em registros escritos – fichamentos, resumos – que consubstanciaram em dados – informações – significativas e relevantes para se refletir e analisar o objeto em estudo.

Por fim, procedeu-se a análise das informações coletadas, as quais foram relacionadas, confrontadas, comentadas, refutadas a fim de se constituir um corpus textual que viesse a responder as questões levantadas acerca do objeto, bem como do que se propôs investigar.

4. Conclusões e resultados parciais

A presente pesquisa pretendeu fazer um panorama da gramática tradicional, numa perspectiva histórica, evidenciando suas implicações no ensino de língua portuguesa no âmbito da gramática normativa e da gramática interacional. Não se teve como propósito esgotar o assunto, dada a própria natureza do limite de espaço, como também por entender

que esta é uma área de conflito e constantes pesquisas na área das ciências da linguagem. Portanto, pretendemos ampliar esta pesquisa com análises de materiais didáticos de língua portuguesa da educação básica referendados nas concepções de gramática e de linguagem aqui apresentadas.

Dentro da perspectiva histórica, buscamos delinear aspectos da linguística que contribuíram, e contribuem, para o ensino da língua portuguesa, tanto na abordagem tradicional quanto na abordagem interacionista. A reflexão sobre as concepções de linguagem se tornam, ao nosso ver, um caminho imprescindível para que se delineie propostas significativas para o diálogo em sala de aula.

A linguagem e o estudo desta colocam-se como importantes quando se pensa no aluno (sujeito) em sala de aula. Pensar sobre este sujeito requer lembrar que o ensino na escola não deverá ser voltado para a manutenção das elites, excluindo aqueles que se sentem (e não serão?) marginalizados na sociedade. Questões como as apresentadas neste texto merecem atenção, estudo e pesquisas.

A partir das ponderações apresentadas, concluiu-se, provisoriamente, que, analisando por uma perspectiva histórica, faz-se necessário repensar o objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. O ensino de língua portuguesa baseado em concepções prescritivas da gramática já não se faz suficiente, visto que, segundo Antunes (2003, p. 19),

Um exame mais cuidadoso de como o estudo de língua portuguesa acontece no Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Nestes limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – *linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente*. (Grifos nossos).

Precisa-se ainda entender a relação do ensino da gramática tradicional com a conservação ou proteção da língua, tão amplamente divulgada pelos mais conservadores. Muito mais que isto, sabemos da sua importância em subsidiar ao usuário em sua capacidade de “empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 17)

Sabemos que o espaço aqui proposto não possui condições de abarcar toda a temática, em especial porque se trata de uma pesquisa ainda não concluída. O assunto por si só já se mostra inesgotável e bastante intrigante. Portanto, não houve a intenção de trazer respostas aos questionamentos delineados neste texto, mas tão somente suscitar provocações,

reflexões e, quiçá, enriquecer o debate a respeito da temática abordada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKTHIN, M., VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília, 1998.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *História da linguística*. Trad.: Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1986.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

**GRAMÁTICA TRADICIONAL:
CONCEPÇÕES DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA
E A GRAMÁTICA COMO MECANISMO AUXILIADOR
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Zelinda Almeida Souza Caires (UESB)

zelindaa@gmail.com

Lucas Santos Campos (UESB)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar, inicialmente, um panorama da trajetória realizada pelos estudos gramaticais. Para isto, o presente estudo se estrutura em três momentos: primeira parte, com base nos capítulos 1 e 2, do livro *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*, Rosa Virgínia Mattos e Silva (1996), é traçado um breve percurso histórico da gramática, que conhecemos hoje como gramática tradicional; segunda parte, é apresentada uma breve discussão acerca do ensino da gramática nas aulas de línguas estrangeiras; finalmente, a terceira parte, é apresentado o resultado de uma investigação realizada com um grupo de 05 (cinco) aprendizes de língua inglesa, composto por 02 aprendizes adultos e 03 (três) aprendizes adolescentes, em uma escola de idiomas. De modo geral, as opiniões dos participantes refletem uma concepção da gramática como um mecanismo auxiliador extremamente importante e incontestável presente no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Palavras-chave:

Gramática; gramática tradicional; Estudos de línguas; Língua Estrangeira.

1. Introdução

Falar bem uma determinada língua não nos leva, necessariamente, pensarmos esta língua como um conjunto de regras e prescrições que, muitas vezes, servem de parâmetros – sinônimos de o “perfeito”, o “ideal”, o “correto”.

No livro *Tradição Gramática e Gramática Tradicional*, Rosa Virgínia Mattos e Silva propõe um estudo no qual possamos ter consciência da trajetória percorrida pelo o que, hoje, conhecemos como *gramática tradicional*, pelos menos, a partir do que os bancos escolares nos fazem conhecer.

Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 1474) – dentre várias definições apresentadas, gramática é um “[...] conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada [...]”. Ampliando esta informação, define ainda

a gramática como “gramática tradicional – “[...] tratado descritivo-normativo da morfologia e da sintaxe de uma língua [...]” (*op. cit.*)

Como se pode notar, em geral, a gramática (em uma perspectiva tradicional) é uma espécie de “medidor” que parece sempre apontar ou indicar limites e restrições na comunicação de um indivíduo; sugerindo, até mesmo, interpretações que reflitam a natureza e funcionamento de uma língua.

A este respeito, Martelotta (2008, p. 45) acrescenta que

Nossos professores de português nos ensinam a reconhecer os elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos etc.), a fazer análise sintática, a utilizar a concordância adequada, sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua. Entretanto, raramente nos é dito o que é este estudo, qual a sua origem, como ele se desenvolveu e com que finalidade.

Tal prescrição da língua remonta-se desde os filólogos-gramáticos de Alexandria, século III a.C.

Podemos pensar que todo este rigor, tenha se destacado devido à tradição presente no estudo da filologia no período helenístico, cujo objetivo principal foi a explanação dos textos dos antigos poetas, principalmente Homero.

Quando se atribui à língua termos como: *regras* e *leis*, inevitavelmente, nos remetemos à ideia de *status* social, e porque não dizer – de poder e domínio.

Se voltarmos nossos olhares no tempo não é difícil reconhecermos e, até mesmo, compreendermos como essa tradição se perpetuou até os dias atuais.

Martelotta (2008) nos lembra que esta tendência normativa da gramática já acompanhava os gregos, principalmente no que diz respeito a atividade de impor o dialeto ático – dialeto oficial da Grécia – como ideal; depois, os princípios básicos da gramática desse povo foram adotados pelos romanos e adaptados à língua latina, porém, dedicando maior atenção ao aspecto normativo.

Nota-se clara, neste comentário, a ideia de relação de poder, uma vez que a um povo é imposta a língua do dominador este primeiro torna-se subjugado ao segundo.

Fazendo uma análise da trajetória realizada pela gramática tradicional, podemos afirmar que,

Como a gramática, porém, passou a ser um *instrumento de poder e de controle*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua *é* que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. (BAGNO, 2003, p. 64)

Esta relação de poder ainda se encontra imbricada nos discursos dos dias atuais. Para Mattos e Silva (1996, p. 13),

Se transpormos, entretanto, para hoje, aquilo a que a gramática tradicional remete, podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar os outros usos.

Como se pode notar, as polêmicas que giram em torno da gramática, em especial, da gramática tradicional, não são poucas. Não é pretensão deste estudo condenar ou absorver esta maneira de se pensar a língua, mas sim tentarmos rever a trajetória desta gramática tradicional e suas possíveis transformações (seja numa tentativa de preservação ou “proteção” da língua) para daí, compreendermos o porquê e de como essa maneira de pensar e refletir sobre a língua prevalece até os dias atuais.

Mesmo na atualidade, ainda há aqueles que consideram a gramática uma verdadeira ferramenta indispensável e sinônimo de um “bem escrever” e “bem falar”. Quanto à sala de aula, esta “simpatia” parece ainda mais presente – tanto por parte de professores quanto de alunos.

Este artigo apresenta três propostas – *Primeiro*, utilizando como texto de apoio base, o livro, *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional* de Rosa Virgínia Mattos e Silva (1996), propõe, por meio de uma breve revisão histórica da trajetória da gramática tradicional ao longo do tempo e refletir o papel que ela assumiu, principalmente, como “modelo” a ser seguido na “arte” de falar e escrever; *Segundo*, com base em leituras teóricas que abordam o uso desta mesma gramática, porém, na aprendizagem de uma língua estrangeira, propõe discutir e refletir o seu uso em um ambiente no qual a língua que se escreve, se lê, se fala e se ouve passa a ser uma língua “alvo”; alvo de proficiência de comunicação; *Terceiro*, propõe apresentar o resultado de uma pequena investigação realizada com alunos de um curso de idiomas (língua inglesa) a respeito do uso da gramática no dia a dia, no que se refere à aprendizagem desta língua que, diferente da sua, parece não estar tão presente; sendo acionada apenas em situações especiais – na leitura de um texto (em livros didáticos, páginas na *web*, nas letras de canções etc.), na apreciação de um filme ou até mesmo na audição de uma canção.

2. A gramática ontem e hoje

2.1. A gramática tradicional: do berço filosófico grego e romano aos séculos XVII e XVIII

No intuito de melhor compreender a gramática tradicional, como a conhecemos, debruçemos, portanto, nas discussões acerca da linguagem. No livro *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*, (*Op. cit.*) inicia nos informando que as gramáticas, atualmente, alternam entre duas extremidades: de um lado, partem da apresentação das funções sintáticas em direção às partes do discurso, isto é, das classes de palavras, um estudo que transita a partir do “maior” às partes “menores”; do outro lado, percorrem um caminho inverso. O que já acontecia, segundo a autora, desde o século V a.C., tendo predominado, muitas vezes e como vemos até hoje, o segundo caminho.

Os filósofos gregos tinham um interesse filosófico pela linguagem. Segundo Martelotta (2008, p. 45), eles “[...] se interessaram por estudar a linguagem, entre outros motivos, porque queriam entender alguns aspectos associados à relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade”. Procuravam entender a relação existente entre as palavras e as coisas que elas designam, talvez esta tenha sido a motivação histórica pela qual levou a Grécia a desenvolver a teoria da significação – teoria referida ao léxico.

São as questões abstratas acerca da linguagem-pensamento-mundo que tendem a captar o interesse dos filósofos. Platão, por exemplo, acreditava que a *denominação* é a questão central da linguagem. Nesta discussão delinea-se o *Crátilo*¹ – diálogo sobre a justeza dos nomes. Deve-se a Platão, então, a distinção entre o *substantivo* e o *verbo* como elementos básicos para a constituição de uma *proposição* – a afirmação de que algo é verdadeiro.

Estas reflexões foram importantíssimas para os estudos da linguagem na época, pois, uma vez estabelecida a distinção entre substantivo e verbo abriu-se um caminho para uma compreensão analítica de estruturação da linguagem como representação do pensamento.

A partir dos estudos de Aristóteles determinou-se uma série de

¹ Obra escrita por Platão no período de transição entre a sua juventude e a idade madura. A leitura e informações a respeito do *Crátilo* foram realizadas e obtidas por meio do artigo “*Crátilo e a Origem dos Nomes*”, de Mary Julia Martins Dietzsch (2007).

distinções reconhecidas como as categorias aristotélicas. A saber, segundo E. Benveniste (1976, *apud* MATTOS E SILVA, 1996):

- 1º Substância ou essência; que dá à pergunta “o quê” a resposta “homem” ou “cavalo” (se refere aos substantivos);
- 2º Quantidade – o *quanto*; ex.: dois metros (se refere à forma de qualificar);
- 3º Qualidade – o *qual*; ex.: branco (se refere à forma de qualificar);
- 4º Relação – o *relativamente a quê*; ex.: maior (se refere à forma de qualificar);
- 5º Lugar – *lugar*; ex.: no liceu (denominação espacial);
- 6º Tempo – o *quando*; ex.: ontem (denominação temporal);
- 7º Situação – o *estar em posição*; ex.: está sentado (se refere ao verbo);
- 8º Ter – o *estar em estado*; ex.: usa sapatos (se refere ao verbo)
- 9º Agir – o *fazer*; ex.: cortar (se refere ao verbo);
- 10º Paixão – o *sofrer*; ex.: ser cortado (se refere ao verbo).

Depois vieram os estoicos – filólogos de Alexandria que alicerçaram na tradição gramatical o “erro clássico” – o privilegiar a língua escrita dos grandes escritores, em detrimento dos outros usos. É a partir daí, então, que se vai tomando forma o que veio a se chamar, mais tarde, de gramática tradicional. Sob este mesmo pensamento, Dionísio de Trácia, século II – I a.C., define a gramática como a “arte de escrever; agora, como “[...] disciplina independente da lógica e da filosofia e como saber empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores”. (MATTOS E SILVA, 1996, p. 18)

Estabelece-se de maneira bem distinta na tradição lexicológica grega as partes do discurso – *nome, verbo, partícipio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção*; vale lembrar que os estudos, nesta tradição lexicológica, têm sua atenção voltada apenas para a fonética e a morfologia. Apenas, mais tarde, com as contribuições de Apolônio Díscolo – século II d.C. – que os estudos com a sintaxe foram elaborados.

Os estudos realizados na Grécia foram de suma importância para as discussões posteriores. Já em Roma, Varrão – I século a.C., considerado pelos antigos como a maior autoridade no domínio gramatical – “bebeu” na fonte da escola alexandrina; sua grande, talvez, maior, contribuição foi em aplicar a gramática grega a outra língua – o latim.

Assim como os seus mestres alexandrinos, adotou uma postura

metódica e rígida – propôs uma gramática do latim padrão (mais tarde conhecida como latim clássico) em oposição ao latim “vulgar” (latim falado pelas classes “baixas” da República e do Império romanos. Para ele, assim como para os gregos, a gramática é a *arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas*.

Esta gramática proposta por Varrão divide-se em *etimologia* – estabelece a relação analógica entre as palavras e as coisas; *morfologia* – apresenta distinções fundamentais que perduram: estabelece categorias secundárias para analisar as partes do discurso (classes gramaticais), como por exemplo, a *voz* e o *tempo* para o verbo e aplica o sistema de casos do grego ao latim

Outros grandes gramáticos se destacaram no que cerne às reflexões sobre a língua em Roma. Dentre eles podemos citar: *Quintiliano* (século I d.C.) – segundo grande gramático de Roma, autor de obra sobre Retórica na qual se encontram vários capítulos dedicados à Gramática, por ele considerada disciplina propedêutica aos estudos retóricos. Séculos depois, *Donato* (século IV d.C.) e *Prisciano* (século V d.C.). O primeiro, reconhecido como um perfeito monumento de seu tempo, olhava constantemente para o passado, cultuando de forma menos funcional a língua e os estilos dos escritores desse passado. O segundo recuperou, indiretamente, Aristóteles, pois seguia as teorias lógicas da Grécia. É em sua obra que se encontra a primeira sintaxe da língua latina, porém, esta não é predominante em sua obra, pois dos dezesseis livros de morfologia, apenas dois são dedicados à sintaxe. Prisciano apresentou a primeira definição de sintaxe: “a disposição que visa a obtenção de uma oração perfeita” (MATTOS E SILVA, 1996, p. 20). Em sua obra são apresentados os conceitos de oração *perfeita*, oração *imperfeita* que já envolvem a distinção da *transitividade* dos verbos; estabelece, também a noção de *palavra regente e palavra regida*.

Na Idade Média, os estudos da gramática apresentam duas *tendências*: na primeira, as “especulações” medievais dão continuidade aos modelos anteriores, isto é, a língua é intermediadora entre o pensamento e a realidade – reflexão que vem desde Platão. Destacam-se os escritos sobre a significação, a relação semântica entre as designações e os objetos designados; origina-se daí uma denominação genérica para os gramáticos e filósofos medievais que trabalham sobre a linguagem – *os modistas*.

Uma das obras desta época que vale ser destacada é a gramática

do latim de Alexandre Villedieu (século XIII) que era voltada para aqueles que não tinham mais o latim com como língua de berço, nem como língua de comunicação generalizada, mas como a língua da escola (as escolas dos mosteiros e das sés medievais) – os “vulgares”.

A segunda tendência é caracterizada pela observação e análise das línguas que envolvem o mundo românico, o que vem, mais tarde, abrir caminho para outras realidades linguísticas para além do grego e do latim, surgindo, assim, a necessidade de inventar alfabetos para a tradução das escrituras sagradas cristãs. Como consequência destas novas ideias, surgem as gramáticas do islandês, do anglo-saxão, do basco e do irlandês. Esta tendência se instala no Renascimento, a partir do século XV, havendo inclusive uma ampliação do campo do objeto de estudo, além do grego e do latim, os “vulgares” românicos e as línguas chamadas exóticas (advindas da África, da Ásia e da América).

Julius Caesar Scaliger (1540), um dos grandes gramáticos no Renascimento, preocupa-se, principalmente, com o uso da língua, e para isso, e se baseia nos *dados* e nos *atos*. Para ele a gramática não tem um fim em si mesma, pois faz parte de uma teoria do conhecimento, portanto, tenta delimitar o campo da gramática como ciência diferenciando-a da lógica e da retórica e da interpretação dos autores literários, e nasce, “por fim, uma gramática de caráter normativo da língua latina”. (MATTOS E SILVA, 1996, p. 24)

A publicação da *Gramática de Port Royal* (1660) representa um corte epistemológico e uma ruptura com o modelo latino. Surge como resposta às insatisfações com a gramática formal do Renascimento. Inicia-se a busca do rigor científico, na ruptura com o método das gramáticas anteriores, porém este modelo de gramática volta à especulação medieval de tradição, não se dissociando da lógica.

A *Gramática de Port Royal* propunha uma sintaxe lógica no âmbito de uma gramática que já não é um inventário de termos ou de correspondências formais de construções. Serviu de base para as gramáticas filosóficas portuguesa e italiana. Em Portugal, esse corte vem a manifestar-se mais tardiamente, no final do séc. XVIII.

São várias as contribuições das “gramáticas gerais” para o estudo sintático. A gramática geral do francês, por exemplo, surge em um momento “em que a arte de bem falar torna-se moda e a “arte de bem falar” se define com o explicar bem o raciocínio, o bem pensar. Só fala bem quem raciocina bem” (*Id., Ibid.*, p. 27).

Ao passarmos por estas diferentes fases da trajetória da gramática, objetivamos mostrar, de maneira bastante sucinta, as representações nas quais cada período se caracterizou – seja pela busca do rigor científico ou na ruptura com o método das gramáticas anteriores.

2.2. A gramática e o ensino de língua estrangeira

Todas as questões levantadas anteriormente acerca da gramática, sobretudo, da gramática tradicional, nos levam a pensar numa imposição de regras do “bem” falar e do “bem” escrever em uma língua que o usuário a “domina”. Ora, nesse sentido,

[...] se os aprendizes já dominam a língua, a gramática nada terá a ensinar-lhes. De fato a gramática tradicional estabelece regras de um pré-determinado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é a padrão. (*Id., Ibid.*, p. 12)

Mas, e se pensarmos esta língua, não mais como aquela que falamos, ouvimos e lemos no nosso dia a dia? Mas aquela que nos é “estranha”; aquela que, apesar das fronteiras terem sido “apagadas” pelo advento da globalização, ainda assim se encontra “fora” do falante brasileiro.

Muito se têm debatido a necessidade ou não de ensinar gramática nas aulas de línguas estrangeiras e sobre até que ponto o ensino do conteúdo gramatical leva os estudantes a serem falantes eficazes e a desenvolverem a competência linguístico-gramatical suficiente para que se comuniquem na língua estrangeira. “O papel desempenhado pela gramática na didática das línguas é dos mais controversos” (MARTINEZ, 2009, p. 84)

Os falantes nativos de uma língua dispõem de um conhecimento que passou por um processo diferente do falante não-nativo; sabem usar de forma espontânea um complexo sistema de regras gramaticais e de redes de palavras e significados para transmitir suas mensagens nas suas inter-relações comunicativas.

A experiência tem demonstrado que nem sempre o conhecimento de regras gramaticais capacita o aprendiz a usar a língua de forma significativa. Alguns alunos são capazes de memorizar regras gramaticais, aplicá-las corretamente quando resolvem exercícios em listas de frases isoladas, mas falham quando produzem textos de forma espontânea. (PAIVA, 2005, *Online*)

O ensino de línguas estrangeiras tem sido reverenciado por alguns

e ignorado por outros. Para aqueles que defendem este ensino, a gramática nas aulas de línguas estrangeiras se apresenta como um mecanismo que vem somar às demais habilidades desenvolvidas em sala de aula – auditiva, oral, escrita e leitura; porém, a rejeição demonstrada por outros é justificada por acreditarem que se trata de uma ferramenta sem utilidade, pois não apresenta uma função comunicativa e não se adequa às necessidades gerais do aluno de línguas estrangeiras.

Esta inadequação existente entre o que o aprendiz de línguas estrangeiras aprende nas páginas das gramáticas (livros de apoio para a aprendizagem do idioma alvo) e o que ele vê na prática (nas letras de canções, nas legendas de filmes, etc.) ainda está muito distante.

Em muitas escolas (escola de ensino regular e escolas de idiomas), verifica-se, ainda, o ensino da gramática de forma isolada, sem nenhuma relação com os possíveis contextos de utilização. Nesses casos, a abordagem geralmente é prescritiva.

Ensina-se, por exemplo, que a flexão do verbo na terceira pessoa do singular (he/ she/ it) é modificada pelo fato deste receber o sufixo flexional -s (-es ou -ies), no entanto ouve-se algo como “*Our song on the radio, but it don't sound the same*”. (MARS, 2012).

Nesse sentido, alguns livros didáticos contribuem para a manutenção dessa atitude; pois, uma vez que a gramática neles presente, herança de uma gramática tradicionalmente prescritiva, informa ao aprendiz o que considera “certo” ou “errado”, não lhes dão a chance de se quer refletir sobre outras possibilidades que a língua, num ambiente informal – fora da sala de aula; “fora” das páginas dos livros, possa se apresentar.

De certo, não é uma tarefa nada fácil, reavaliar a noção de “erro” diante de uma tradição gramatical que já dura séculos, principalmente, quando se trata de um erro em uma língua que não lhe “pertence”.

Na visão crítica de Celani (1989 *apud* FENNER & CORBARI, *online*),

O livro didático se concentra praticamente em ensinar formas do sistema linguístico, sem nenhuma relação com os elementos que fazem parte da vida do aluno. Em muitas escolas podem ser verificadas práticas como a tradução (feita de forma mecânica, sem uma reflexão sobre os processos linguísticos envolvidos nessa atividade), a repetição desanimadora de formas gramaticais, e exercícios de manipulação (tais como passar do singular para o plural).

Como as aulas de línguas estrangeiras podem ainda, tão fortemen-

te, ter como foco o ensino da gramática? Não seria atribuir a ela uma responsabilidade que vai além das suas possibilidades – auxiliar os aprendizes a participarem ativa e criticamente de um mundo com fronteiras diluídas no que diz respeito ao acesso à informação?

E quanto aos aprendizes dessa língua alvo? O que pensam e como se posicionam, diante desta discussão?

Sim, pensarmos em mudanças no modo de se ensinar uma língua estrangeira e o uso da gramática nesse processo de aprendizagem parece não fazer muito sentido se o próprio aprendiz não estiver inserido no processo de transformação.

O que estamos sugerindo, vale ressaltar, não é extinguir o uso da gramática nas aulas de línguas estrangeiras, até porque o seu ensino é mais uma das habilidades a ser desenvolvida no aprendiz. A questão aqui é que oferecemos ao estudante a oportunidade de aprender as normas e o funcionamento dos elementos da língua estrangeira, sem, muitas vezes, proporcionar uma aprendizagem da competência gramatical na língua estrangeira que os capacite a refletirem sobre as estratégias gramaticais específicas a ele apresentadas para atingirem uma comunicação mais efetiva. Mesmo porque,

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber *apenas* as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isto *é necessário*, mas *não suficiente*. (ANTUNES, 2007, P. 41)

Além disso, apesar de todo prestígio que é conferido a gramática, todo falante para ser eficaz ao falar – ou escrever – em uma língua (principalmente em se tratando de uma língua estrangeira), precisaria saber empregar o vocabulário adequado para expressar uma determinada ideia – a gramática daria conta desta tarefa, no momento que este falante realmente necessitasse? E quanto ao uso das diferentes classes de palavras e suas possíveis combinações nas frases? A gramática também seria capaz de “socorrer” esta falante?

3. Metodologia

Esta pesquisa tem como base o paradigma qualitativo. A proposta inicial foi a realização de uma pesquisa bibliográfica. Porém, no intuito de encontrar respostas a algumas indagações do pesquisador com relação

a posição de aprendizes de línguas estrangeiras, a saber, língua inglesa quanto ao uso da gramática no seu dia a dia, pensou-se então na aplicação de um pequeno questionário junto a estes mesmos alunos.

A formação do grupo para a realização da entrevista aconteceu após um convite informal, realizado pela pesquisadora. Os informantes são aprendizes de língua inglesa – Básico II, noturno. Dos 05 (cinco) alunos entrevistados, 02 (dois) deles são adultos, do sexo feminino; os outros 03 (três), são adolescentes – 01 (uma) do sexo feminino e 02, do sexo masculino. Acredita-se, pois, no início desta investigação, que informantes de diferentes idades e que não mais frequentam a escola e nela são influenciados pelo ensino da gramática, podem apresentar resultados diferentes.

Quanto ao local da pesquisa, trata-se de uma escola de idiomas (inglês e espanhol), localizada no município de Brumado, região sudoeste da Bahia. A coleta de dados foi realizada após o horário de aula dos referidos informantes. Antes da aplicação do questionário, realizou-se uma pequena discussão acerca do objetivo da investigação. Em seguida se deu a aplicação do questionário, mediante a orientação, por parte da pesquisadora quanto ao preenchimento do questionário.

Trata-se de um questionário escrito, composto de 03 (três) partes. *Parte A:* foi elaborada uma questão aberta; este tipo de pergunta, de acordo Rosa & Arnaldi (2006, apud 2009), permite que o sujeito verbalize seus pensamentos; é mais profundo e também mais subjetivo, permitindo uma análise quantitativa das respostas que abordam pontos objetivos e também dados qualitativos do discurso dos informantes. *Parte B:* foi elaborada uma pergunta fechada, na qual foram apresentadas, ao informante, 04 (quatro) alternativas, possibilitando-o escolher quantas pudessem atender a sua realidade. E, finalmente, a *Parte C:* esta foi elaborada com 02 (duas) afirmações, as quais o informante teria que completar de acordo a sua realidade, usando, para isso, os advérbios de frequência indicados, logo acima, no enunciado da questão. Vale ressaltar que a identidade dos participantes foi preservada com a utilização de pseudônimos escolhidos pelo pesquisador. Ficando assim denominados: PFAdo (participante feminino adulto), PFAdo (informante feminino adolescente) e PMAo (informante masculino adolescente).

4. *Apreciação dos dados*

O momento anterior à aplicação do questionário, nada foi discutido a respeito da gramática – nesse sentido, proporcionar aos informantes uma reflexão acerca do assunto só contribuiria para que as verdadeiras concepções apresentadas pelos mesmos fossem mascaradas. O objetivo era perceber a relação que os aprendizes tinham com a gramática, em especial, a gramática estudada nas aulas de língua inglesa.

O questionário aplicado realmente serviu para revelar o que estes alunos pensam a respeito da gramática no processo de aprendizagem de língua inglesa.

Quanto à primeira questão – *PARTE A* (Ver tabela 1), por exemplo, os resultados mostram que a ideia de gramática que se perpetuou ao longo dos séculos não está muito distante da apresentada pelos respondentes; o caráter de “ferramenta auxiliadora”, está presente em suas “falas”: “*Para facilitar a estruturação da frase correta...*”; “*Facilita, ajudando na estrutura das frases...*”; “*...para ajudar a lembrar algumas regras...*”; “*...a gramática facilita na formação de frases...*”; “*...pode facilitar na aprendizagem da língua inglesa...*”.

Como é possível observar, e, diferente do que se acreditava no início desta investigação – o fator idade poderia ser determinante quanto ao resultado nesta questão – as respostas são coerentes, independente da diferença de idade existente entre os participantes. A concepção de aprender um idioma estrangeiro, tendo a gramática como auxílio para atingir uma melhor proficiência nesta língua alvo (escrever bem) é a mesma para todos.

Não podemos, no entanto, negar que realmente a gramática não tenha esta função “auxiliadora”, como acreditam os aprendizes, a este respeito, Antunes (2007, p. 41) comenta que “a ela cabe especificar, desde a formação de palavras até a formação de frases, determinando quais as combinações de palavras impostas ou opcionais [...]”. Ela regula muito, porém, ela não regula tudo.

Tamanho é a importância atribuída à gramática que *PFAdo*³, por exemplo, apresenta uma ideia de metalinguagem à gramática, isto é, a gramática como auxílio na compreensão de si mesma.

Tabela 1

Questão 1: Você vê a gramática como um instrumento facilitador na aprendizagem de língua inglesa?

Participante		
PFAdu ¹	Sim	Para facilitar a estruturação da frase de forma correta, facilitar a comunicação e a sistematização correta das ideias.
PFAdu ²	Sim	Facilita, ajudando na estrutura das frases e melhora o entendimento do contexto.
PFAdo ³	Sim	Para conhecer e usar corretamente cada elemento da língua inglesa, e também para ajudar a lembrar algumas regras que usamos frequentemente.
PMAdo ¹	Sim	Pois acho que a gramática facilita na formação de frases, palavras e etc.
PMAdo ²	Sim	Eu acho que a gramática pode facilitar na aprendizagem da língua inglesa pois elas nos lembram de como devemos fazer para escrever corretamente algumas palavras, como por exemplo que nas perguntas da língua inglesa nós devemos escrever primeiramente o verbo e não o sujeito, assim quando for preciso escrever algum texto na língua inglesa corretamente essas regras de gramática é que nos ajudam.

Falar e escrever é uma tarefa muito complexa. Tais habilidades tornam-se mais complexas ainda quando se trata de uma língua estrangeira, pois atividades como estas vão exigir do aprendiz um conhecimento mais amplo do idioma alvo para que realmente haja uma comunicação clara e eficiente.

E o que pode ser observado na segunda questão – PARTE B (Ver tabela 2), é que PFAdu¹, PFAdu² e PMAdo² revelaram que são justamente nestas duas habilidades, mencionadas no parágrafo anterior, que a aplicação dos conhecimentos gramaticais está mais presente. Acreditando, pois, perceberem que, para o desenvolvimento destas duas habilidades, a gramática se faz presente.

Nesse sentido, se o aprendiz acredita que se comunicar (falar e escrever) em uma língua estrangeira significa que estas habilidades devem ser vigiadas e controladas a todo instante, podemos concluir que a língua passa a ser vista apenas como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação; não estaria, então, atribuindo à língua uma posição de subjugação à gramática?

PFAdu¹ acredita que, além das atividades orais e escritas, é possível aplicar os conhecimentos gramaticais nas atividades auditivas; quanto a esta última, PMAdo¹ compartilha da mesma opinião.

Muitas vezes, dizer que esta ou aquela habilidade pode ser melhor desenvolvida com a auxílio da gramática no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira acaba se tornado algo “pessoal”, trata-se, pois, de uma estratégia de aprendizagem com a qual o aprendiz se identifica, mas devemos, como nos lembram Viapiana e Paviani (2012), a língua e seus recursos linguísticos podem auxiliar o aprendiz em uma língua alvo tornando-o possível de fazer-se compreender (habilidade oral) e compreender o discurso de seu interlocutor (habilidade auditiva), porém, somente o estudo dos recursos linguísticos por si só não dão conta desta tarefa.

Quanto à aplicação dos conhecimentos de gramática nas atividades de leitura, esta foi apontada apenas por PFAdu¹ e PFAdu². Antunes (2007, p. 53) defende que,

Se língua e gramática não se equivalem, saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto [...]. Somente com base nesse equívoco é que se pode justificar o apego dos professores (e do toda a comunidade escolar, os pais exclusivamente).

Tal credibilidade à aplicação da gramática nas atividades de leitura é louvável, mesmo porque, temos de admitir, é importante que aprendizes de uma língua estrangeira compreendam o sistema de regras do idioma alvo, pois conhecer a gramática dessa nova língua significa saber combinar os elementos que a compõem e utilizar estes elementos para o seu próprio benefício (diante de um texto lido). Todavia, como aponta a autora (op. cit.), isto não é o suficiente.

Tabela 2				
Questão 2: Em que atividades propostas, em sala de aula, é possível a aplicação das regras gramaticais estudadas?				
Participantes	Alternativas propostas			
	Atividades orais (conversação)	Atividades escritas	Atividades auditivas	Atividades de leitura
PFAdu¹	X	X	X	X
PFAdu²	X	X		X
PFAdo³		X		
PMAdo¹			X	
PMAdo²	X	X		

Por meio da terceira e última questão – PARTE C (Ver tabela 3), foi possível verificar que os informantes aplicam os conhecimentos da gramática em atividades diversas, fora do ambiente escolar e a frequência que tal aplicabilidade ocorre.

Tabela 3

Questão 3: Frequência com a qual os conhecimentos gramaticais são aplicados em atividades diversas, fora do ambiente sala de aula		
Participantes	Utilizo o conhecimento das regras gramaticais para a compreensão da língua inglesa em filmes e na audição de canções.	Utilizo o conhecimento das regras gramaticais para a leitura de letras de canções, textos, páginas na web, etc.
PFAdu¹	<i>com frequência</i>	<i>algumas vezes</i>
PFAdu²	<i>com frequência</i>	<i>com frequência</i>
PFAdo³	<i>com frequência</i>	<i>com frequência</i>
PMAdu¹	<i>raramente</i>	<i>algumas vezes</i>
PMAdu²	<i>algumas vezes</i>	<i>com frequência</i>

Os resultados apontam que, com exceção de IMAdo¹, todos os informantes atribuem à gramática o “posto” de ferramenta auxiliadora em atividades criadas por eles mesmos, fora da sala de aula; tal frequência ocorre entre 50% a 70%. Fica claro, vale observar, que a gramática exerce um poder sobre estes informantes que ultrapassa os “muros” escolares. Mesmo em atividades de lazer, eles não se permitem “liberta-se” das normas e prescrições da gramática.

5. Considerações finais

Pode-se dizer que a trajetória percorrida pelos estudos gramaticais foi longa até que ela se apresentasse como é vista hoje, nos bancos escolares, nos livros “empoeirados” das estantes das bibliotecas e, até mesmo, dos ambientes virtuais que, muitas vezes, insistem em apresentar (reforçando a crença “ingênuo” de que o “falar bem e “escrever bem” está atrelada ao domínio da norma culta) uma gramática vigilante e autoritária.

Os estudos gramaticais tiveram início há mais de 20 séculos atrás; dos embates entre sofistas e platônicos, dos estudos filosóficos gregos, que já tinha um interesse filosófico pela linguagem, época na qual já procuravam entender a relação existente entre as palavras e as coisas que elas designam. Passando pelos estudos alexandrinos a Prisciano – nos quais a gramática já se encontra mais “madura”; é quando estabelecem-se regras discursivas sobre a construção do discurso elaborado, surge a primeira sintaxe da língua latina; Estes estudos avançam até a idade média e renascentista – períodos nos quais a reflexão linguística liberta-se do âmbito das línguas clássicas, das disciplinas afluentes, da lógica, deixando de ser um estudo baseado em especulações e passa se basear em observações, privilegiando o uso da língua. Os estudos da língua continuam avançando nos séculos seguintes até chegar no século XX, período no

qual encontramos duas teorias dominantes acerca da linguagem – o estruturalismo e o gerativismo, que ao mesmo tempo que se opõem, se compõem, segundo Matos e Silva (1996).

A primeira parte deste trabalho incumbiu-se em apresentar os passos dados por vários estudiosos em diferentes épocas da história nos estudos do uso da linguagem – numa tradição gramatical. Em um segundo momento, foram levantadas algumas reflexões, não mais com foco nos estudos gramaticais, mas sim, com relação ao ensino da gramática nas “nossas” escolas, em pleno século XXI, especificamente, no ensino de língua estrangeira.

Não se pretendeu, em nenhum momento, desmerecer o lugar tão “arduamente” conquistado ao longo de um período tão extenso, mas pensarmos como esta tradição se perpetuou até os dias de hoje – sem dúvida, as imagens da norma prescritiva ainda são ditadas, escritas e interpretadas.

Conforme relatado, o estudo finalizou-se com uma pequena investigação realizada com aprendizes de línguas estrangeiras, em uma escola de idioma.

Com esta experiência foi possível analisar os sinais de prestígio que a gramática recebe nas falas dos participantes envolvidos na investigação. Os resultados mostram que apesar da diferença de idade existente entre os envolvidos, os mesmos apresentam um “apego” ao uso da gramática como mecanismo auxiliador no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Crátilo e a origem dos nomes. *Revista Internacional d'Humanitats*. CEMOrOC-Feusp / Núcleo Humanidades - ESDC / Univ. Autónoma de Barcelona, 2007. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih12/maryj.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2007.

FENNER, Any Lamb; CORBAR, Clarice Cristina. *Algumas reflexões*

sobre o ensino de gramática em língua inglesa. Disponível em:
<<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Coordenadas/06.pdf>>. Acesso em: 08-04-2015.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARS, Bruno. *When I was your man*. Disponível em:
<<http://www.vagalume.com.br/bruno-mars/when-i-was-your-man.html>>. Acesso em: 10-04-2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: _____. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINEZ, Peirre. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad.: Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MIGUENS, Sofia. *Filosofia da linguagem: uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade de Porto, 2007.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. *Experiências de aprendizes de LE (inglês) na educação de jovens e adultos: um recorte contextual* (Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009). Disponível em:
<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiiuJrxz5jKAhULGpAKHck-DgkQFggm-MAE&url=http%3A%2F%2Fdocplayer.com.br%2F9641122-Experiencias-de-aprendizes-de-le-ingles-na-educacao-de-jovens-e-adultos-um-recorte-contextual.html&usg=AFQjCNHCinxsXZI-U6b21OpcrzZ1ynZ7mQ>>. Acesso em: 27-03-2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, Vera L. Menezes Oliveira (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 173-188. Disponível em:
<<http://www.veramenezes.com/gramatica.htm>>. Acesso em: 08-04-2015.

POLATO, Amanda; MENEGUEÇO, Bruna. *Ensino de língua estrangeira vai além da gramática*. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>>. Acesso em: 08-04-2015.

POMPEU, Cláudio Antônio Arantes. *As categorias de Aristóteles*. Disponível em:

<<http://claudioarantespompeu.blogspot.com.br/2009/02/primeiro-ano-aula-7-as-categorias-de.html>>. Acesso em: 9-04-2015.

VIAPIANA, Simone; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. O ensino da gramática nas aulas de língua espanhola: algumas reflexões. *IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/748/490>>. Acesso em: 08-04-2015.

APÊNDICE – Questionário aplicado ao grupo de participantes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA–UESB

Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
– PPGCEL –

Nome: _____

Este instrumento de coleta de dados busca obter algumas informações referentes ao estudo da gramática na aprendizagem de língua inglesa. Pedimos a gentileza de preencher as questões abaixo.

PARTE A:

Você vê a gramática como um instrumento facilitador na aprendizagem da língua inglesa?

() Sim () Não

- Caso a sua resposta seja “Sim”, de que maneira?

PARTE B:

Em que atividades propostas em sala de aula, é possível a aplicação das regras gramaticais estudadas?

- atividades orais (conversação)
- atividades escritas
- atividades auditivas
- atividades de leitura

PARTE C:

Por favor, preencha os espaços em branco com uma das expressões:

- Com frequência;
- Algumas vezes;
- Raramente;
- Nunca.

1. _____ utilizo o conhecimento das regras gramaticais para compreensão da língua inglesa, filmes e na audição de canções.

2. _____ utilizo o conhecimento das regras gramaticais para a leitura de letras de canções, textos, sites na *web* etc.

**IDENTIDADE, LINGUAGEM E MEMÓRIA QUILOMBOLA:
A HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA**

Ana Carolina de Sousa Vaz (UENF)

carolinasousavaz@hotmail.com

Vanessa de Castro Bersót Pereira (UENF)

vanessabersot@hotmail.com

Bianka Pires André (Univ. Barcelona)

biankapires@gmail.com

RESUMO

Sabe-se que as Comunidades Remanescentes de Quilombos são concretizações de importantes conquistas da comunidade negra no Brasil. Essas comunidades vêm produzindo, ao longo da história, importantes vivências e memórias que precisam ser preservadas e recontadas. Destacamos o caso das crianças e jovens que vivem nessas comunidades e que só conhecem essa história por meio de escritos e relatos que foram feitos por outras pessoas, tendo em vista que não vivenciaram os momentos de lutas e de sofrimento que originaram essas atuais comunidades. Nesse sentido, o presente artigo propõe uma breve reflexão, através de pesquisa bibliográfica, sobre a importância do uso da história oral na sala de aula. Neste trabalho, a história oral pode ser entendida como um método que registra memórias narradas, através de entrevistas.

Palavras-chave: Identidade quilombola. Memória. Diálogo. Linguagem. Sala de aula.

1. Introdução

As comunidades remanescentes de quilombos são concretizações de importantes conquistas da comunidade negra no Brasil. Essas comunidades vêm produzindo, ao longo da história, importantes vivências e memórias que precisam ser preservadas e recontadas. No caso das crianças e jovens, por exemplo, eles conhecem essa história através de escritos e relatos que foram feitos por outras pessoas, tendo em vista que não vivenciaram os momentos de lutas e de sofrimento que originaram as atuais comunidades quilombolas.

A partir dessa constatação, iniciamos neste trabalho uma discussão acerca da importância da valorização da história oral na sala de aula. Considerando que a escola deve ser um espaço democrático de troca, onde os alunos e professores se relacionam, se conhecem, se entrosam, ensinam e aprendem, sendo este um espaço privilegiado de cruzamentos de culturas, onde tudo o que é dito, ouvido e sentido na sala de aula contribui para hibridização e para construção social de cada sujeito, deve-se,

portanto, estabelecer como um espaço onde a história oral deve estar presente a todo momento, sendo incentivada e apreciada.

Para tanto, entendemos a história oral como uma importante metodologia que busca registrar e compartilhar as vivências, lembranças, impressões etc., sendo muitas das vezes, contadas e recontadas informalmente, mas sempre com uma organização durante a entrevista.

Nesse sentido, a partir desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir, através de pesquisa bibliográfica, a utilização da história oral na sala de aula como uma possibilidade de fazer com que os alunos se percebam parte da construção da sua própria história e da comunidade na qual estão inseridos. É evidente que cada aluno traz para a sala de aula marcantes histórias que são contadas pelos seus amigos e familiares e nesse trabalho destacamos a importância da valorização das mesmas na sala de aula.

2. Identidade quilombola

Diante do fenômeno da globalização as identidades passaram a sofrer modificações, principalmente no que diz respeito às suas ressignificações. Observamos marcas de uma identidade que está a todo o momento sendo construída e reconstruída. Para tanto, Hall (2011, p. 7) argumenta que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p. 7). Assim, para Hall (2003) o sujeito pós-moderno é visto como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente:

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada cotidianamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do "eu" coerente. (HALL, 2003, p. 12)

Nesse sentido, Hall (2011) pontua que só se tende a perceber as situações com um maior grau de importância quando elas se comportam de maneira estranha, fracassando, desestabilizando, desvanecendo etc. Ou seja, neste caso, a identidade se torna o foco de grandes discussões quando está diante de uma crise.

Para o autor, a sociedade está vivendo uma “crise de identidade” que está “deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2011, p. 7). Verifica-se assim que, “um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX” (HALL, 2011):

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 2011, p. 9)

Percebemos que as diversas e constantes alterações no contexto social moderno motivam a descentração do sujeito, notadamente nas relações com ele próprio e na sociedade. A crise identitária ora instalada pode ser entendida como a consequência da perda dessa coesão da identidade moderna.

Porém, vale ressaltar, que a “crise”, neste contexto, nem sempre deve ser considerada de forma negativa, pois pode ser propulsora de novas descobertas e possibilidades para troca de experiências, diferentemente de situações anteriores, surgidas destes novos sujeitos descentrados. Portanto, para uma antiga identidade estável, a modernidade produz inúmeras vertentes, nem sempre heterogêneas. Estas identidades incoerentes moldam os conflitos internos do sujeito, o que se percebe no seu comportamento social. Nesse sentido, sua identidade reflete as inúmeras e rápidas mudanças sociais, que por vezes, podem estar causando esta chamada “crise de identidade”.

No caso das comunidades remanescentes de quilombos, por exemplo, que vem enfrentando, muitas das vezes, obstáculos na garantia de seus direitos aos seus territórios, lutando para que sua cultura e especificidades sejam reconhecidas e valorizadas, observa-se uma tensão na construção dessas identidades. Esses conflitos fazem com que as crianças e jovens, principalmente, encontrem dificuldades em reconhecer seus espaços e o valor de suas vivências. Ressaltamos que, no presente trabalho, nos referimos ao termo quilombo a partir da teoria de O’Dwyer (1995):

O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais

ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constitui grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento através e normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O'DWYER, 1995, p. 20)

Nesse sentido, Castells (1996) cita a identidade como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significados”. (CASTELLS, 1996) E, significado, como “a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (CASTELLS, 1996).

Verificamos, na perspectiva de Castells (1996), que as identidades se ligam às atividades, à história de vida, ao futuro, aos sonhos e fantasias de cada sujeito. Para o autor, as identidades permitem, de um lado, sua percepção como sujeito único, tomando posse de sua realidade individual e, portanto, da consciência de si mesmo. De outro, permitem a diferenciação entre o eu e o outro, termo de comparação que possibilita o destaque das características identitárias de cada um. Ou seja, para o autor, a identidade refere-se a um conjunto de atributos culturais, os quais se constituem fontes de significados para os próprios atores.

Assim, podemos perceber a construção da identidade através das interações com os diferentes sujeitos e espaços sociais, nos quais buscamos, a todo tempo, construir significados para si mesmos. Moita Lopes (2002, p. 32) pontua que “é na presença do outro com o qual nos engajamos no discurso” que, em última análise, “conforme o que dizemos, o que fazemos e como nos vemos à luz do que o outro significa para nós”. “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”. (MOITA LOPES, 2002, p. 32)

3. *Construindo identidades no espaço escolar*

Sabe-se que as discussões acerca da memória, da linguagem e da identidade estão inerentes a todo processo educativo, de modo que não existe a possibilidade de se pensar em uma educação que não esteja intimamente ligada a cultura da sociedade na qual está inserida e no momen-

to histórico em que se situa. Deste modo, a reflexão e a discussão da construção das identidades dos alunos no espaço escolar é extremamente importante ao se pensar no desenvolvimento do pensamento pedagógico de uma escola.

Deste modo, Pérez-Gomez (1998) propõe que entendamos a escola como um espaço de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (PÉREZ-GOMES, 1998, p. 12). Essa perspectiva sugere que os profissionais da educação, sejam capazes de perceber as diferentes culturas que se desenvolvem no espaço escolar e que direcionem um novo olhar e uma nova postura sobre elas.

Para o autor, a cultura é como um tecido de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, que um grupo humano compartilha. Diante disso, a cultura representa bem mais do que simples conceitos, valores e crenças impostas, ela transcende a mera reprodução e implica a inserção na sociedade de modo a interpretá-la de diferentes formas, transformá-la e criar novas construções sociais. (PÉREZ-GOMEZ, 2001)

Conforme o mesmo autor:

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experimental*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 17)

Nesse sentido, com o objetivo de formar cidadãos capazes de intervirem na vida pública, além de trabalhar com o cruzamento dessas culturas, a escola deve procurar desenvolver os conhecimentos, os comportamentos e as ideias que auxiliem a inclusão do jovem na vida política, social e cultural do ambiente em que está inserido, considerando que essas esferas requerem “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais”. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 20)

Nesse sentido, destacamos a escola como um espaço privilegiado

para que as histórias orais sejam ouvidas e valorizadas, como pontua Santhiago (2015) a história oral “permite, através da fala e da escuta, do registro de histórias narradas, entrar em contato com a memória do passado e a cultura do presente. Por meio dos relatos de quem testemunhou e viveu experiências que merecem ser contadas, a história oral reforça laços entre pessoas, gerações, comunidades e tempos”. (SANTHIAGO, 2015, p. 7)

Ainda de acordo com o autor:

Seja por seu papel valioso como fonte e como processo de construção de conhecimento, seja pela riqueza inerente à experiência de ouvir de registrar histórias, a prática da história oral pode ser transposta para o ambiente educacional de maneira promissora e instigante. Sob variadas formas, ela pode ser utilizada em sala de aula como instrumento pedagógico interdisciplinar, que permite a estudantes (e a professores também) aprenderem com relatos oferecidos em primeira mão, com testemunhos originais que reforcem os sentimentos de pertencimento, integração e responsabilidade histórica. (SANTHIAGO, 2015, p. 7)

Contraditoriamente, percebemos uma sociedade que tem procurado induzir nossos jovens à submissão, à disciplina, à exclusão e à concordância das diferenças sociais, ignorando, muitas das vezes, a história de vida de cada aluno. Assim, frente a uma função tão difícil e conflitante que a escola apresenta, Pérez-Gómez (1998) pontua:

[...] uma ideologia tão flexiva, frouxa e eclética [...] cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 16)

Para o autor, a escola, não pode anular as desigualdades, como se elas não existissem. Ele acredita que a escola deve apresentar o conhecimento e orientar os alunos a utilizá-lo de maneira crítica, de acordo com seus interesses e possibilidades:

[...] para provocar a organização racional da informação fragmentaria recebida e a reconstrução das concepções acríticas formadas pela pressão reprodutora do contexto social. [...] É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 26)

Nesse sentido, Saviani (2002) pontua que as funções das institui-

ções educacionais seriam as de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. (SAVIANI, 2002, p. 51)

Deste modo, para Saviani (2002) promover o homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Para tanto, o autor pontua que é necessário organizar para a educação sistematizada objetivos claros e precisos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. (SAVIANI, 2002, p. 52)

Nesse sentido, destacamos que por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar, o jovem pode desenvolver maiores laços afetivos com a comunidade e com os integrantes da escola. Ao participar dessas vivências e estabelecer relações pessoais, ele se sente pertencente ao ambiente, passando também a compartilhar memórias, percepções e perspectivas com outros integrantes da comunidade escolar.

4. Linguagem e memória quilombola: a história oral na sala de aula

Desde os primórdios o homem utiliza a linguagem para se comunicar, seja ela escrita, falada ou por gestos. A linguagem aqui pode ser entendida como mais do que um instrumento de comunicação, e sim como uma expressão do pensamento, como interação humana, que é construída socialmente. Desse modo, a linguagem não é entendida simplesmente como um código linguístico, que permite a transmissão de informações, mas como uma forma de exteriorizar o pensamento. Ao utilizarmos a linguagem, estamos interagindo, agindo sobre o outro, influenciando e sendo influenciados.

Ao ser percebida dessa maneira, a linguagem torna-se um processo no qual os sujeitos envolvidos negociam sentidos e buscam criar significados que lhes foram partilhados. Não no sentido de “passar” informações, mas de compartilhá-las e construir uma memória.

Na perspectiva de Santhiago (2015), “a memória é um conceito valioso para quem trabalha com história oral. Ela é a base para a narração; permite a construção de um *eu* através da linguagem – e é nesse sentido que ela mais nos interessa”. (SANTHIAGO, 2015, p. 37-38)

Ainda de acordo com o autor:

A memória é a estrutura central do trabalho com história oral: nada teríamos a fazer sem as lembranças de nossos narradores. Mas em torno dela se articulam outras engrenagens de um mecanismo complexo, que entra em cena sempre que fazemos ou interpretamos uma entrevista. Esses elementos também são conceitos importantes para nosso trabalho: subjetividade, diálogo e linguagem. (SANTHIAGO, 2015, p. 46)

Em relação ao diálogo, Santhiago (2015) pontua que na história oral ele é distinto, organizado; tem uma série de necessidades, de procedimentos, de regra:

[...] Tem também seus princípios: é um diálogo de igualdade e diferença, para o qual cada interlocutor leva toda a sua formação, sua experiência, seu repertório, seus conceitos e preconceitos. Isso permite que haja um diálogo de aprendizado para ambas as partes, no qual duas visões se encontram e se misturam, nenhuma delas tendo privilégio sobre a outra. (SANTHIAGO, 2015, p. 46)

Já a linguagem, para Santhiago (2015), seria o “instrumento para a comunicação entre narrador e pesquisador; é a matéria que permite a expressão da subjetividade e a comunicação da memória”. (SANTHIAGO, 2015, p. 47)

É nesse sentido que discutimos nesse trabalho a relação entre a identidade, a linguagem e a memória. Sendo vistas aqui, como aliadas no processo de construção do pertencimento de alunos que vivem em comunidades remanescentes de quilombos. Essa memória vem sendo construída, muitas das vezes, através de histórias orais contadas e recontadas pelos seus familiares e por si mesmos e que apresentam uma rica contribuição na construção de suas identidades. Para Santhiago (2015):

Ouvindo as histórias dos mais velhos, os alunos percebem mais facilmente que eles próprios tem um passado e que terão um futuro, compreendendo que suas ações têm repercussão no tempo. Os jovens passam a valorizar as experiências dos mais idosos, reconhecendo-as como conselhos úteis. (SANTHIAGO, 2015, p. 14)

Santhiago (2015) destaca ainda que a história oral contribui para que o aluno entenda que a história não é feita somente por grandes homens, com seus grandes feitos, “mas abrange, igualmente, as histórias de todos os outros indivíduos, permeadas por projetos, desejos, expectativas, emoções, sonhos e frustrações”. (SANTHIAGO, 2015, p. 14)

Para o autor, a história oral refere-se a um método de pesquisa

que através da técnica da entrevista, registra memórias de um indivíduo, em

primeira mão. Entrevistas, por sua vez, são fundamentalmente técnicas para coleta de informações. Seus tipos, porém, variam muito, conforme os objetivos de cada trabalho, ou seja, história oral é o resultado desse método, isto é, uma fonte de informações derivada desse trabalho de registro. (SANTHIAGO, 2015, p. 22).

Deste modo, a história oral pode ser entendida como um método que registra memórias narradas, através de entrevista e também como resultado desse método, como fonte de informação.

Assim, percebemos a história oral como um importante método capaz de potencializar a construção da própria história do aluno, que a interpreta e a ressignifica a partir dos conhecimentos que são agregados através de novas histórias.

Nesse sentido, destacamos a utilização da história oral na sala de aula, que na perspectiva de Santhiago (2015), ela vai ao encontro de seu tempo, aproximando o conteúdo escolar e a vida do estudante:

[...] Como instrumento educativo relativamente novo, ela se alinha às muitas demandas e questionamentos de modernas teorias pedagógicas. Oferece um sopro de ar fresco em meio a discussões sobre as melhores formas de ensinar e aprender, sobre os conteúdos ensinados em cada uma das disciplinas escolares, sobre a ênfase colocada no papel do professor ou às potencialidades do aluno, sobre as ferramentas alternativas de ensino a que se pode recorrer, sobre a necessidade de uma aproximação maior entre o conteúdo escolar e a vida do estudante. Ao mesmo tempo, a história oral se vincula a práticas mais amplas de valorização de identidades e de culturas plurais. Apresenta-se como estratégia pedagógica valiosa em um cenário em que movimentos sociais e grupos identitários impactam o ensino, reivindicando sua inclusão como agentes dos sistemas de educação e de sua representação adequada em livros didáticos. (SANTHIAGO, 2015, p. 9-10)

O autor pontua ainda que a história oral pode ser uma massa de ligação entre os aspectos antes fragmentados da vida vivida e ensinada:

Ela tem valor como ferramenta de diálogo entre pessoas, gerações, grupos; como instrumento decisivamente ligado ao respeito à alteridade, à cidadania, à igualdade. A escuta de histórias de vida proporciona ao aluno compartilhar visões, ideias e opiniões; ficar sensível às diferenças entre as pessoas, na medida em que exige o contato com situações de vida e opiniões diferentes. E tudo isso é feito na esfera do concreto. (SANTHIAGO, 2015, p. 11)

No caso dos alunos que estudam em escolas inseridas em comunidades remanescentes de quilombolas, por exemplo, onde a tradição oral é marcante, aproximá-los dessas histórias faz com que se percebam pertencentes àquele ambiente, como autores da história daquela comunidade. É nesse sentido que Santhiago (2015), relata que a história oral diver-

sifica caminhos em direção ao conhecimento:

[...] porque valoriza a autonomia do aluno e proporciona um aprendizado ativo, participativo e colaborativo. Ela permite que o aluno não seja apenas um receptor de dados – e que passe para a condição de sujeito ativo, criativo, do conhecimento. Ao produzir fontes de informação e consolidar conhecimento, o interesse do estudante pelo objeto de aprendizagem tende a aumentar (SANTHIAGO, 2015, p. 10)

Observamos ainda, a utilização da história oral como um recurso de motivação aos alunos, tendo em vista que, segundo Santhiago (2015), a história oral insere alunos, professores, livros e narradores em uma mesma conversa cultural:

Ela é interativa e inerentemente disciplinar, resistindo à compartimentalização do conhecimento e fomentando, mais uma vez, os diálogos entre diferentes campos do saber. As vidas das pessoas (e as entrevistas que as revelam) são refratárias às disciplinas e lançam luz sobre vários aspectos da sociedade, do mundo, da experiência humana. Por isso tudo, a história oral ganha força. Em uma era de transformações profundas e sobre o próprio conhecimento – acompanhadas por novidades pedagógicas de significado discutível -, a história oral é um poderoso recurso de aproximação e construção de teias de diálogo. (SANTHIAGO, 2015, p. 13)

Nesse sentido, para o autor, essas teias permitem que os estudantes:

- Sejam agentes do conhecimento, desenvolvendo a curiosidade e a habilidade investigativa e participando ativamente no processo de construção do conhecimento;
- Tenham um aprendizado mais agradável e participativo, mobilizando habilidades diferentes daquelas normalmente requeridas em sala de aula. Múltiplas inteligências – inclusive a inteligência de saber lidar com outras pessoas e com suas emoções – são despertadas;
- Diversifiquem suas fontes de informação, percebendo que há diferentes formas de compreender e explicar os fatos e a realidade;
- Desenvolvam o pensamento crítico na leitura de suas fontes de informação e atentem para o fato de que elas não falam por si mesmas, mas dependem da intervenção ativa do pesquisador;
- Sensibilizem-se diante de pessoas diferentes, aprendendo a conviver com a diversidade de maneira respeitosa;
- Passem a reconhecer como protagonistas e produtores de história, reforçando sua consciência histórica;
- Entendam, com maior facilidade, conceitos abstratos (tempo, espaço, individual, social, local, nacional, por exemplo) que aparecem concretamente nas histórias de pessoas;

- Exercitem suas habilidades na comunicação oral e escrita, em cada um dos momentos de trabalho. (SANTHIAGO, 2015, p. 13-14)

Podemos perceber que a utilização da história oral na sala de aula pode ser utilizada em todas disciplinas do currículo escolar e de diversas maneiras, visto que através dessa metodologia, é possível discutir questões acerca da identidade, contribuindo no enfrentamento de estigmas até então impostos e vividos na sociedade.

5. *Considerações finais*

Sabe-se que as escolas brasileiras têm enfrentado, desde o início de sua existência, dificuldades em trabalhar com as diferentes culturas presentes no ambiente escolar. Questões relacionadas a etnia, gênero, deficiências, classe econômica, religião etc., vem trazendo a todo instante discussões sobre como a comunidade escolar, com todas suas atribuições, pode contribuir para o respeito à diversidade.

Esse contexto multicultural tem imposto imprescindíveis mudanças na organização do currículo, das metodologias, dos espaços e do planejamento escolar. É urgente a necessidade de direcionar o trabalho pedagógico de modo a buscar extinguir as práticas discriminatórias que vem ocorrendo nos espaços escolares. Porém, o que tem sido possível observar nas escolas, são atividades esporádicas, sem contextualização e sem o devido enfoque, fazendo que o trabalho não tenha uma continuidade e importância.

É nesse sentido que percebemos, através da pesquisa bibliográfica, a história oral, como um método capaz de potencializar a construção da própria história do aluno, que a interpreta e a ressignifica a partir dos conhecimentos que são agregados através de novas histórias.

Neste trabalho buscamos mostrar a importância do uso da história oral na sala de aula de escolas inseridas em comunidades remanescentes de quilombos. Vale destacar, que essa importância se estende para todas as salas de aulas, independente do contexto social e cultural do entorno da escola. Aqui destacamos as comunidades remanescentes de quilombo, tendo em vista que esse artigo será um pontapé inicial para outras pesquisas que serão realizadas por nós nessas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. reimpr. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- PÉREZ-GOMEZ, Angel I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PÉREZ-GOMEZ, Angel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. *História oral na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

IDENTIFICAÇÃO DA FONTE NO DISCURSO JORNALÍSTICO: ESTRATÉGIAS DE CREDIBILIDADE

Jaqueline Aparecida Nogueira (UFSJ)
jaqueline.ufla@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir as estratégias de utilização da fonte visando efeitos de credibilidade, empregadas em um artigo a respeito da ditadura militar do Brasil, publicado no ano de 2015¹⁰⁵. Como quadro teórico-metodológico adotamos, principalmente, a teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau (2012), as considerações sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune (2008), e as teorizações sobre o espaço público de Jürgen Habermas (2008), entre outros autores, como Dominique Maingueneau (2013). O objeto de análise desta pesquisa, um artigo assinado por uma correspondente do Grupo de Mídia Global Jovem (VICE)¹⁰⁶, no jornal *Folha de São Paulo*, retira as suas fontes do livro *Infância Roubada, Crianças Atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. Tal obra foi organizada e lançada pela Comissão da Verdade “Rubens Paiva” da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, no ano de 2014. A referida comissão, assim como outras regionais e setoriais, é vinculada à Comissão Nacional da Verdade pela Resolução n° 879, de 10/02/2012. O saber informado no artigo sob análise, constituído com base no campo de conhecimentos sobre a ditadura militar do Brasil foi tomado socialmente devido à materialização de pedidos para a volta do regime efetivados por manifestantes brasileiros, no ano de 2014. Logo, o locutor realiza uma exposição ao leitor a respeito das possíveis consequências da volta da ditadura apoiando-se na credibilidade de suas fontes. Em suma, por meio da verificação dos efeitos visados no texto, determinamos os esforços do locutor na tentativa de reconstituir um evento do mundo ancorado por um discurso de origem, de maneira verificável e objetiva.

Palavras-chave: Discurso. Estratégias. Credibilidade.

1. Considerações iniciais

Em um período de aproximadamente 21 anos, compreendido entre os anos de 1964 a 1985, vigorou no Brasil um repressivo regime ditatorial militar, instaurado a partir de um Golpe de Estado ao governo republicano de João Belchior Marques Goulart, conhecido popularmente como Jango. Nesse enquadre temporal, graves crimes contra os direitos humanos foram protagonizados pelos militares contra a população civil brasi-

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/vice/2015/04/1618824-o-que-as-criancas-da-ditadura-acham-dos-pedidos-de-intervencao-militar.shtml>>. Acesso em: 23-10-2015.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.vice.com/pt_br/pages/about>. Acesso em: 30-06-2015.

leira, conforme ilustra o volume I do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (2014):

Desde as primeiras horas, uma perseguição violenta atingiu sobretudo indivíduos e organizações mais identificados como esquerdistas, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a União Nacional dos Estudantes (UNE), as ligas camponesas e grupos católicos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). “Sete em cada dez confederações de trabalhadores e sindicatos tiveram suas diretorias depostas”. Milhares de pessoas foram presas. Segundo a embaixada norte-americana, nos dias seguintes ao golpe, prenderam-se em torno de 5 mil pessoas, e a ocorrência de brutalidades e torturas foi comum, especialmente no Nordeste. (BRASIL, 2014, p. 98)

O objeto sob análise na presente pesquisa, intitulado: “O que as crianças da ditadura acham dos pedidos de intervenção militar”, apoia sua argumentação e retira suas fontes do livro *Infância Roubada, Crianças Atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. O seu conteúdo foi construído a partir de relatos autobiográficos de filhos de perseguidos políticos ou desaparecidos durante a ditadura militar do Brasil, tais relatos foram colhidos do Seminário Verdade e Infância Roubada concretizado no ano de 2013.

O saber informado no artigo da VICE se constitui com base no campo de conhecimentos da ditadura militar do Brasil, retomado socialmente através da manifestação para sua volta, assunto específico do artigo, como ilustra a imagem a seguir, reproduzida na reportagem:



Manifestantes pedindo intervenção militar na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em 2014

Fig. 1: Intervenção Militar

Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/vice/2015/04/1618824-o-que-as-criancas-da-ditadura-acham-dos-pedidos-de-intervencao-militar.shtml>>

Neste contexto, consideramos a VICE, na figura de um jornalista, o locutor da comunicação. No entanto, a partir de Maingueneau (2013, p. 172-174), reconhecemos que a atribuição da responsabilidade do texto em sua totalidade suscita problemas consideráveis, principalmente se tratando de produções verbais da esfera midiática. Ambiente este em que a pluralidade de produtores e autores dificulta a tarefa de “reconhecer a imagem que se faz comumente do autor, como sendo um indivíduo bem identificado que elabora um texto do qual ele seria o único responsável”. Assim, não adentraremos em questões mais profundas quanto à responsabilização autoral do objeto a ser analisado. “Acerca de um mesmo artigo pode-se então dizer tanto que ele é de tal jornalista quanto de tal jornal, segundo a perspectiva que se adote”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 174)

Como interlocutor, consideramos o potencial consumidor da matéria, e como os informantes do discurso de origem (fonte), consideramos os depoentes da obra “Infância Roubada”. Sobre o contrato de comunicação, o locutor pretende expor ao leitor as possíveis consequências da volta da ditadura, requerida por manifestantes no ano de 2014. O ato de comunicação constrói uma visão objetiva do mundo, assunto a ser explicitado detalhadamente na análise realizada em seção posterior. Em síntese, a factualidade se apoia principalmente no caráter documental do discurso de origem, uma vez que os relatos são parte de uma investigação feita pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, cujas ações investigativas são ancoradas pela legalidade.

O método de análise selecionado para esta pesquisa parte principalmente das considerações sobre a circulação da informação, postuladas por Charaudeau (2012a, p. 36). Destarte, consideramos a informação como enunciação, a qual constrói um saber em dependência a um campo de conhecimentos, uma situação de enunciação e um dispositivo. Para o autor, a comunicação e a informação são efetuadas a partir de escolhas, tanto dos conteúdos a transmitir, das formas como se transmite, quanto dos efeitos de sentido mobilizados para influenciar o outro, ou seja, das estratégias discursivas. Assim, a análise proposta busca identificar e analisar estratégias linguístico-discursivas de identificação à fonte, materializadas no objeto de análise em questão. Por conseguinte, o nosso objetivo parte das seguintes questões: A citação da fonte pode ser utilizada como uma estratégia de credibilidade pela mídia? Se sim, a partir de quais estratégias?

2. Referencial teórico

Segundo Charaudeau; Maingueneau (2012, p. 143), a noção de credibilidade resulta de um julgamento “que consiste em avaliar a aptidão do sujeito falante de *dizer o verdadeiro* por meio de seu ato de enunciação”. Consequentemente, todo sujeito que almeja confiança, engaja o seu discurso para ser percebido como tal, ou seja, uma posição de crédula pode ser construída. Neste contexto, entendemos por estratégia de credibilidade a determinação de uma posição de verdade¹⁰⁷ para o locutor no discurso.

Tais discussões, que dizem respeito às atividades da mídia em prol da credibilidade, demandam a observação de suas dinâmicas e vias de atuação na esfera pública contemporânea, uma vez que consideramos suas práticas discursivas situadas em um tempo e espaço determinados. Habermas (2008, p. 10), ao definir o desenho institucional das democracias modernas, considera como um de seus elementos a “independência de uma esfera pública que opera como um sistema intermediário entre o Estado e a sociedade”.

No entanto, para o autor, a comunicação mediada que domina a esfera pública política não apresenta as características definidoras da deliberação, ela apresenta falhas como a “ausência de uma interação face a face” e “de reciprocidade entre os papéis desempenhados pelos falantes e pelos destinatários em uma troca igualitária de demandas e opiniões”. O autor também critica a dinâmica da comunicação de massa, pelo fato de os *media* selecionarem e formatarem a apresentação das mensagens, além de utilizarem o poder político social estrategicamente, preparando as agendas para instituições políticas. Ocupando uma posição periférica no sistema político, a mídia pode ser considerada como uma das arenas de luta por influência, em um sistema de múltiplos níveis.

A chamada “opinião pública” é produzida em conjunto pelos profissionais dos sistemas dos *media* e pelos atores que disputam acesso e influência neste espaço, porém, trata-se de uma opinião pública prevalente entre várias outras, como postula Habermas (2008). Supomos que este

¹⁰⁷ Segundo Charaudeau (2012a, p. 87), as mídias tentam realizar a visada da informação através da atividade linguageira da descrição-narração, “para reportar os fatos do mundo”, e da explicação, “para esclarecer o destinatário da informação sobre as causas e consequências do surgimento desses fatos”. O desafio, em ambos os casos, reside na relação com a verdade, ou seja, em sua forma de construção.

caráter concorrente implique aos *media* uma necessidade em manter uma imagem social crédula, garantindo assim, espaços de participação na edição e distribuição das informações sociais. Assim, podemos classificar a atuação da mídia como uma forma de pré-estruturar a esfera pública, que por sua vez, pode ser considerada como uma estrutura intermediária entre o sistema político e os setores privados e funcionais da realidade. De acordo com Habermas (2008):

Imagine a esfera pública como um sistema intermediário de comunicação entre deliberações formalmente organizadas e deliberações face a face informais em arenas localizadas, respectivamente, no centro (ou no topo) e na periferia (ou na base) do sistema político. (HABERMAS, 2008, p. 13)

Composta por diversos segmentos, qualificados por José Luiz Braga (2011) como “um vasto aparato tecnológico-empresarial-cultural-profissional-mítico”, a mídia opera a partir da seleção, formatação e apresentação da informação de modo estratégico. Deste modo, pode ser considerada como um sistema autorregulado, organizado e atravessado por regras profissionais implícitas e explícitas, além de interesses diversos, como o político e o econômico, ora, representa na contemporaneidade o espaço privilegiado da interação social.

Ângela Cristina Salgueiro Marques (2008), ao discutir sobre os meios de comunicação na esfera pública, considera o espaço dos *media* como espaço de circulação de diversas perspectivas e pontos de vista. “Acreditamos ser possível, então, perceber e avaliar o espaço de visibilidade mediada como um contexto de entrecruzamento e enfrentamento de diferentes proposições e pontos de vista” (MARQUES, 2008, p. 34). Logo, pontos de vista e aspectos dos acontecimentos são selecionados pelos veículos de comunicação em detrimento de outros. Assim sendo, visando credibilidade discursiva, supomos que a mídia possa selecionar pontos de vista confiáveis para fiar os seus próprios pontos de vista.

No entanto, com base na característica imprevisível do ato de linguagem, proposta por Charaudeau (2012a, p. 57), ainda que o sujeito comunicante organize sua encenação com base nos efeitos que pretende produzir no receptor, o sujeito interpretante pode não dominar os efeitos produzidos pelo sujeito comunicante. Destarte, consideramos que a credibilidade não pode ser instituída no discurso como um ingrediente manipulável, ainda que projetada por um sujeito intencional, sua construção é dependente da percepção e interpretação do receptor.

Evidenciando as características do gênero autobiográfico, uma vez

que o discurso de origem é enunciado como um testemunho pessoal, indagamos sobre suas relações com o *status* do informador perante o receptor. Lejeune (2008, p. 14) define a autobiografia como uma “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, em particular a história de sua personalidade”. Em uma de suas discussões sobre a questão autobiográfica, o autor propõe, a partir de um critério textual, um pacto instaurado através da identidade (autor-narrador-personagem). Nas palavras do autor:

O pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo, em última instância ao *nome* do autor, escrito na capa do livro. As formas do pacto autobiográfico são muito diversas, mas todas elas manifestam a intenção de honrar *sua assinatura*. (LEJEUNE, 2008, p. 26)

De acordo com Ana Amélia Barros Coelho Pace (2012, p. 54), uma das formulações mais concisas sobre o pacto autobiográfico realizadas por Lejeune, o define como “o engajamento de um autor em contar diretamente sua vida (ou uma parte, ou um aspecto de sua vida) em espírito de verdade”¹⁰⁸. Charaudeau (2012a, p. 52-54) defende que a posição de testemunhante confere ao informador o status de “portador da verdade”, pois sua fala objetiva especificamente contar aquilo que viu e ouviu.

Segundo Charaudeau (2012a, p. 52-54), o crédito a ser dado a uma informação depende de vários aspectos referentes ao informador, os quais: sua notoriedade, seu papel como testemunha, sua pluralidade, e sua especialização, no caso de o informador ser um órgão especializado. Tais postulações, em consonância a posição confidente relacionada ao gênero autobiográfico, evidenciam a posição crédula e o engajamento da fonte em um projeto de verdade. Afinal, o informante do discurso de origem também é plural e legitimado por um órgão especializado, a Comissão da Verdade “Rubens Paiva”. Todavia, sua posição e seu engajamento seriam garantias suficientes contra a subjetividade ou possível manipulação do mediador?

Considerando a existência de algumas dificuldades concernentes ao discurso relatado, apresentamos algumas discussões de Paulo Serra (2006) sobre a questão. Em um estudo que trata da credibilidade e seleção da informação midiática, o autor aventa ações dos jornalistas na produção das mensagens visando uma percepção mais crédula do discurso relatado. Para o autor, a informação como testemunho suscita problemas

¹⁰⁸ LEJEUNE, Philippe. Qu'est-ce que le pacte autobiographique? 2006.

relativos à credibilidade da informação comunicada e na medida em que a cadeia da transmissão¹⁰⁹ da comunicação como testemunho é estendida, os problemas se acentuam. Como solução, um conjunto de princípios deontológicos e técnicos é acionado pelos jornalistas e organizações midiáticas, os quais, relacionam-se à confiabilidade da fonte, responsabilização do jornalista, correção adequada das falhas, reconhecimento do direito de resposta, transparência na relação com outros órgãos de comunicação e utilização de um estilo rigoroso. (SERRA, 2006, p. 6)

Dos princípios supracitados, Serra (2006, p. 6) destaca a competência e a seriedade da fonte como decisivos, já que “a transmissão da informação se refere, na maior parte dos casos, não aos “factos” propriamente ditos, mas ao relato dos factos pelas fontes – primárias ou, em muitos casos, já secundárias”. Dalmonte (2009, p. 113) afirma que “A mídia se coloca numa posição de relatar fatos e, por meio de artifícios, cria, junto ao leitor, o sentimento de proximidade com a instância de produção, por meio daquilo que é relatado e pela forma como se estabelece o relato”. No que tange esta temática, Charaudeau (2012, p. 168, itálico do autor) aponta o fenômeno da fala relatada como “um dos grandes desafios das mídias modernas”. Dentre outros influenciadores da credibilidade do discurso relatado, o autor destaca cinco problemas relacionados “às operações de *seleção*, aos modos de *identificação*, de *reprodução*, de *citação* e de *posicionamento*”. Dos cinco problemas supracitados pelo francês, destacamos o posicionamento do locutor na enunciação, pois este elemento pode evidenciar o grau de comprometimento do locutor quanto ao que é dito por um informante de origem.

3. *Análise*

No que tange ao modo de ação do locutor do artigo sob análise, em relação ao Modo de organização Enunciativo, o qual caracteriza-se como “uma categoria de discurso que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação [...]” (CHARAUDEAU, 2012, p. 81), podemos enquadrá-lo predominantemente na modalidade delocutiva. Logo, o locutor comporta-se como porta-voz de

¹⁰⁹ Serra (2006) considera “transmissão” a partir de RODRIGUES, Adriano Duarte, Comunicação e experiência, 1997, <http://www.bocc.ubi.pt>. – “compreende os casos em que alguém transmite a outra pessoa o relato de um acontecimento ou de um fenômeno que lhe foi comunicado, de que não teve, portanto, uma experiência direta e imediata”.

um testemunho. A efetivação de tal escolha pode ser considerada uma estratégia de credibilidade, por conferir objetividade ao discurso enunciado. “Em nome da credibilidade, o jornalista se coloca como simples fornecedor da informação, simples *mediador* entre os acontecimentos do mundo e sua encenação pública, assumindo-se como a testemunha mais objetiva possível”. (CHARAUDEAU, 2012, p. 78)

Segundo o francês, quanto às maneiras de relatar, o locutor pode optar entre construções com maior ou menor fidelidade em relação ao discurso de origem, assim, pode reproduzi-lo em sua forma ou transformá-lo em uma interpretação. O locutor pode também, distanciar-se daquilo que relata, agindo de uma maneira objetiva, manifestar a sua adesão ou mostrar-se contrário. Voltando-nos para o artigo sob análise, podemos observar que o discurso de origem é, na maioria das vezes, reproduzido fielmente através de citações diretas e entre aspas. Vejamos alguns enunciados:

- E (1): *“Meus seis primeiros anos de vida foram tristes. Todo mundo diz que eu chorava muito”, relata;*
- E (2): *Os fios grisalhos e a idade avançada de Tercina Dias de Oliveira, conhecida como “Tia”, colaboravam para manter a fachada dos aparelhos [...];*
- E (3): *Fichado pelo Dops, assim como Zuleide, Ernesto – cujos pais são vivos até hoje – se considera um preso político.*

Para Dalmonte (2009, p. 110-111), os estratégias do discurso jornalístico devem promover uma ancoragem com o real além de apenas representá-lo, assim o uso de aspas pode provocar um efeito de real, como se a citação tratasse “da reprodução da fala tal como se deu “no real””. Já Maingueneau (2013, p. 183) levanta uma problemática em relação ao discurso direto, a exemplo do enunciado E (1). Segundo o autor, mesmo quando um discurso relata falas consideradas como realmente proferidas, está realizando apenas uma encenação que visa criar um efeito de autenticidade. Deste modo, defende que a escolha por este tipo de discurso relatado pode estar ligado a uma estratégia do texto para criar autenticidade, distanciar-se do que é dito ou mostrar-se objetivo, sério. Na visão de Charaudeau (2012a, p. 172), a citação direta tende a produzir um efeito de objetivação.

Notamos que em E(2) o locutor também reproduz o discurso de origem através da evocação, referenciando os testemunhantes através do uso de aspas. Contudo, o “[...] discurso de origem aparece apenas como um *dado evocador* do que o Locutor de origem disse, ou tem o hábito de

dizer”. (CHARAUDEAU, 2012, p. 105)

No enunciado E(3) a narrativização do discurso relatado pode ser observada quando o locutor integra o discurso de origem em seu dizer. Desta maneira, o locutor de origem não é mais apresentado como o locutor de um dito, mas como um actante. Charaudeau (2012a, p. 172) afirma que a citação narrativizada tende a produzir um efeito de dramatização.

De acordo com Charaudeau (2012a, p. 148), o ato de nomear a fonte demanda a escolha de um modo de denominação e uma modalidade de enunciação, os quais demonstram o tipo de relação mantida entre a mídia e a fonte. Quando o locutor designa o locutor de origem através de um nome, um título ou uma função, pode se proteger ou proteger sua fonte. Vejamos alguns enunciados:

E (4): *O que as crianças da ditadura acham dos pedidos de intervenção militar;*

E (5): *A pedagoga Nassandy Barret de Araújo hoje e durante a infância em Cuba.*

Observamos que no enunciado E(4) a fonte é denominada de maneira genérica, através de um nome comum, esta denominação retrata a fonte como um arquétipo. Tal estratégia pode ser relacionada à visada de captação¹¹⁰. Assim, a dramatização no título pode ser considerada uma forma de mobilizar a afetividade do público. Ao realizar esta denominação no título acompanhada por uma especificação que oferece um enquadre espaço-temporal à denominação (da ditadura), o locutor demonstra proteger-se quanto aos escritos do texto, e, ao mesmo tempo, atestar a legitimidade da fonte para falar sobre o assunto, tal estratégia funciona como se o locutor anunciasse: “O texto que apresentarei não traz a minha opinião, mas a opinião de crianças que viveram a ditadura”. Contudo, para Maingueneau (2013, p. 243-244, itálico do autor), a apresentação do referente por meio de um nome próprio com descrição definida (as crianças), “obriga o coenunciador a escolher um indivíduo no sentido de ser singular, não necessariamente humano) ou um conjunto de indivíduos, caracterizando-os por intermédio de *uma ou várias propriedades [...]*”. Assim, dizer “as crianças” implica em servir-se das propriedades de “ser criança”, para excluir outros candidatos.

¹¹⁰ “Toda visada de captação está orientada para o parceiro da troca, um parceiro que se supõe não natural (é necessário instituí-lo como destinatário de uma mensagem), não passivo (ele possui próprias faculdades de interpretação) e não ter sido conquistado antecipadamente pelo interesse que a mensagem pudesse ter despertado (é necessário persuadi-lo, seduzi-lo)”. (CHARAUDEAU, 2012a, p. 91)

No enunciado E (5) a fonte é denominada através de nome próprio, de maneira direta, manifestando uma relação de maior familiaridade; é seguida de uma função que assinala a tecnicidade da fonte; e acompanhada por uma categoria de língua que fornece à identificação um enquadre espaço-temporal, este elemento remete precisão à informação e pode ser considerado como uma prova de que a testemunha possui legitimação para falar sobre o assunto em pauta.

As modalidades de enunciação podem ser expressas por verbos de modalidade, cujo semantismo quanto à atitude da instância de enunciação com relação à fonte pode variar, como afirma Charaudeau (2012a, p. 148-149). No texto sob análise, identificamos modalidades de enunciação que remetem ao discurso da fonte maior grau de objetividade e aproximação quanto à verdade do dito: *relata*, *conta*. E outras que revelam maior subjetividade e distanciamento quanto à verdade do dito: *Para ela, falam*, *Ernesto enxerga*, *indaga*.

Dalmonte (2009, p. 106) aponta o uso da fotografia no jornalismo como “uma importante ferramenta para a construção de efeitos de sentido de real”. Segundo o autor, a fotografia possui um caráter de testemunho imagético, além de possuir a capacidade de aproximação com o real, “pois concilia natureza e cultura, presença e ausência”. Por meio de tal estratégia, o locutor buscou reconstituir fatos ocorridos com os depoentes durante a era ditatorial, ora, o texto apresenta fotografias dos depoentes em manifestações contra a ditadura e no exílio, como provas de sua autenticidade. Algumas das fotografias podem ser consideradas dados documentais, é o caso das fotografias das fichas dos depoentes no Dops. Charaudeau (2012a, p. 153) conceitua este procedimento como designação identificadora, “que consiste em exibir provas de que o fato realmente existiu”. Vejamos algumas fotografias reproduzidas na reportagem:



Fig. 2: Ficha do Dops

Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/vice/2015/04/1618824-o-que-as-criancas-da-ditadura-acham-dos-pedidos-de-intervencao-militar.shtml>>.

Fotografia de abertura da reportagem



A pedagoga Nasaindy Barret de Araújo hoje e durante a infância em Cuba

Fig. 2: Ficha do Dops

Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/vice/2015/04/1618824-o-que-as-criancas-da-ditadura-acham-dos-pedidos-de-intervencao-militar.shtml>>

4. Considerações finais

A partir dos resultados obtidos, destacamos a hipótese de que o posicionamento do locutor na encenação discursiva visou um *status* de neutralidade, ao basear as informações do discurso em evidências independentes de sua subjetividade, produzindo assim, o efeito de objetividade. Quanto às maneiras privilegiadas para relatar, aventando os ditos da fonte por meio de citações diretas e evocações, possibilitaram ao locutor eximir-se e proteger-se, e ao mesmo tempo, exaltar o ponto de vista do informador de origem. A utilização desta estratégia produziu efeitos de objetividade para o locutor e de objetividade e autenticidade para o discurso, além de promover uma tentativa de ancoragem com o real.

Observamos que nas denominações realizadas, as características credíveis da fonte e sua tecnicidade foram evidenciadas. Assim, a denominação realizada no título tentou apelar para a afetividade do público, ao atrelar as características de “ser criança” ao *status* do informador. Deste modo, procurou garantir a visada de captação da mensagem e ao mesmo tempo deixar claro o ponto de vista predominante no texto.

As formas de enunciação realizadas variaram consideravelmente, ora demonstrando maior subjetividade e distanciamento, ora demonstrando maior objetividade e aproximação. Contudo, se observarmos as

enunciações com maior grau de subjetividade e distanciamento, percebemos que nestes momentos o ponto de vista da fonte é evidenciado: “Ernesto enxerga”. Por outro lado, se observarmos as enunciações que demonstram maior aproximação e objetividade, percebemos uma tentativa de autenticar o discurso. Sobre a apresentação de provas através do uso de fotografias, procuraram produzir efeitos de autenticidade e de aproximação com o real.

Em suma, por meio da verificação dos efeitos visados no texto, determinamos os esforços do locutor em reconstituir um evento do mundo ancorado por um discurso de origem, de maneira verificável e objetiva. No entanto, o ato comunicativo também move esforços para captar o receptor, esforços concernentes aos efeitos de dramatização no título e na narrativização do discurso relatado. A maioria das escolhas efetivadas no texto demonstra que uma fonte confiável pode ser explorada para conferir credibilidade ao discurso, por meio de diversos recursos linguístico-discursivos.

Assim, concluímos que as estratégias de utilização da fonte visam a credibilidade, não se restringem aos procedimentos de referência propriamente ditos, como exemplo, as formas de relatar, os modos de denominação e de enunciação. Destarte, o posicionamento do locutor no texto, o gênero discursivo concernente à enunciação do discurso de origem, a explicitação das características credíveis da fonte e as provas apresentadas no discurso, também podem ser uma forma de relacionar o discurso à imagem percebida da fonte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, José Luiz. Constituição do campo da comunicação. *Verso e Reverso*, vol. XXV, n. 58, p. 62-77, jan./abr. 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. Angela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

DALMONTE, Edson Fernando. *O discurso jornalístico*. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/nb/pdf/dalmonte-9788523205898-04.pdf>>

Acesso em: 10-07-2015.

HABERMAS, Jürgen. Comunicação política na sociedade mediática: o impacto da teoria normativa na pesquisa empírica. *Líbero*, ano XI, n. 21, jun. 2008.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. Os meios de comunicação na esfera pública: novas perspectivas para as articulações entre diferentes arenas e atores. *Líbero*, ano XI, jun. 2008.

PACE, Ana Amélia Barros Coelho. *Lendo e escrevendo sobre Philippe Lejeune*. 2012. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Anthony, W; *Ditadura e repressão: o autoritarismo e o estado de direito no Brasil, no Chile e na Argentina*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil: Do golpe de 1964 à constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SERRA, Paulo. *O princípio da credibilidade na seleção da informação mediática*. Biblioteca on-line de ciência da comunicação. 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pág/serra-paulo-credibilidade-selecao-informacao.pdf>> Acesso em: 10-07-2015.

**“IGNACIO CORREA, CAZADOR DE TIGRES”:
ANÁLISIS DE UN TEXTO DECIMONÓNICO
DE ORIGEN BRASILEÑO**

Diego Chozas Ruiz-Belloso (UNILA)
diego.belloso@unila.edu.br

RESUMO

No ano de 1867, o jornal espanhol ilustrado *El Museo Universal* publicou o texto “Ignacio Correa, cazador de tigres”, assinado com as iniciais L.S. No texto, de elevada qualidade literária, narra-se como o viajante L.S., caminhando pelas redondezas idílicas do Rio de Janeiro, conhece por acaso ao caçador de onças Ignacio Correa, personagem que bem mereceria a mesma fama do francês Jules Gerard, o mundialmente conhecido caçador de leões. O trabalho de pesquisa demonstra que este texto, apresentado aos leitores de *El Museo Universal* como uma narração verídica, é na verdade uma adaptação muito livre, entremeadada de ficção, de um texto que o escritor brasileiro Henrique César Muzzio, o influente amigo de Machado de Assis, publicou em 1863 na revista *Bibliotheca Brasileira*. As intenções, os contextos e os destinatários de ambos os textos são bem diferentes, e interessa perguntar-se por que o texto brasileiro sofreu uma tão grande transformação para ser publicado na Europa.

Palavras-chave: Inácio Correia. Análise textual. Texto antigo.

El cinco de octubre de 1867, en el número 40 de ese año, la prestigiosa revista ilustrada española *El Museo Universal* publicó en sus páginas un texto singular: “Ignacio Correa, cazador de tigres”, que firmaba L. S. desde el Distrito Federal de Río de Janeiro.

Se trata de un escrito de mediana extensión (no llega a las tres columnas) situado en una de las páginas centrales del número, entre un artículo que habla sobre “Dios, el hombre y la sociedad” y otro que trata sobre “Costumbres de Marruecos”.

Comienza como una narración en primera persona de estilo muy cuidado. El autor se presenta como viajero y poeta, y tras una breve introducción sobre lo sublime del paisaje brasileño, “que obliga al hombre a doblar la rodilla para adorar al Criador”, se deja paso a la narración en sí: paseando cierta tarde por un sendero desde el que se avista el mar, el autor se topa con una pobre cabaña levantada en un entorno paradisíaco. El caminante decide acercarse a la cabaña, “persuadido de encontrar en ella la excelente hospitalidad que ofrece siempre al viajero el campesino”, y de esta manera el azar lo lleva a conocer a Ignacio Correa, im-

placable cazador de fieras del que el autor ya había oído hablar.

Todo el resto del artículo se centra en la figura del cazador, al que se describe físicamente (tiene “ojos de color verde-mar, que lanzan miradas magnéticas”) y al que se elogia muy por extenso comparándolo con el cazador de leones Jules Gerard, cuya fama bien merecería el cazador brasileño de panteras, quien se enfrenta además a las fieras con un arma de fuego muy rudimentaria. Correa, se dice, hace un enorme servicio al país mermando la población de estos tigres que atacan constantemente al ganado.

Se cierra el texto con un breve pasaje narrativo que describe de manera muy vívida y visual el enfrentamiento entre Correa y “la más bella pantera que jamás vieran sus ojos de veterano cazador”, embate especialmente peligroso pues encuentra al cazador con su arma descargada, por lo que tendrá hacer frente al animal solo con su lanza o “azagaya”.

El texto en su conjunto es un escrito de viajes de impecable factura que entronca con el subgénero aventurero de las narraciones de caza y que presenta además el atractivo de reivindicar la figura de un gran cazador prácticamente desconocido.

Existe otro texto del siglo XIX dedicado a este matador de tigres: es “Ignacio Corrêa, o caçador de onças”, obra del influyente periodista brasileño Henrique César Muzzio (1831-1874), hoy recordado principalmente por su correspondencia con Machado de Assis¹¹¹. Se trata de un artículo de ocho páginas publicado en 1863 en el primer número del segundo año de la revista *Bibliotheca Brasileira*, en la sección de “Typos nacionaes” (p. 98-105). Precisamente un extracto de este mismo artículo fue publicado en 1901 en la *Anthologia Brasileira* reunida por Eugenio Werneck (p. 278-280), compendio de textos de los principales autores de

¹¹¹ En nota necrológica publicada el 17 de enero de 1875 en la *Semana Ilustrada* se nos dice que Muzzio estudió medicina pero nunca llegó a ejercer, dedicándose desde muy pronto al periodismo, colaborando principalmente en el *Correio Mercantil*, pero también, posteriormente, en el *Diario do Rio de Janeiro* y en *Reforma*, además de en la propia *Semana Ilustrada*. También se dice en esta nota que Muzzio pasó los tres últimos años de su vida en Francia buscando curación para un grave problema en sus ojos. A estas informaciones, en la antología de Werneck se añade que ocupó varios cargos gubernamentales, llegando a ser secretario del gobierno provincial de Minas. También dice Werneck que concretamente su texto sobre Ignacio Corrêa fue muy apreciado, y que Muzzio fue además un inspirado poeta. En este sentido, la Biblioteca de Literaturas de Língua Portuguesa de la UFSC (<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/autores/?id=15271>) recoge su participación en *Grinalda de Flores poéticas* (1854) y *Serenatas e Saraus* (1901).

la literatura brasileña, acompañados de notas biobibliográficas, que fue adoptado por numerosos centros escolares y se reeditó durante décadas¹¹².

El texto de Muzzio, al igual que el publicado en *El Museo Universal*, establece un paralelismo entre el humilde cazador brasileño Ignacio Corrêa y el mundialmente célebre cazador francés Jules Gerard, autor del libro *La Chasse au Lion* (1855), reflexionando sobre el injusto contraste entre la fama de ambos personajes. Por otro lado, también Muzzio defiende en su texto el exterminio total de las fieras como forma de hacer avanzar la civilización.

En el pasaje en el que Muzzio se detiene a describir físicamente a Corrêa leemos lo siguiente: “Os olhos são verdes, perscrutadores e magneticos como os do terrível adversario com quem costuma medir-se” (p. 103), coincidiendo, pues, en el “magnetismo” de la mirada con el texto de *El Museo Universal*. Pero en esa misma página del texto de Muzzio, un poco más arriba, encontramos otra coincidencia mucho más señalada con el texto de L. S. Leemos:

Entre os gloriosos trophéos de Ignacio Corrêa, existe uma pelle deste ultimo tamanho.

Devia ser um animal admirável na agreste elegancia de sua feroz independencia.

O tiro certo do valente caçador fez delle um magnifico tapete para ser acariciado por um pé de mulher andaluz ou brasileiro.

Cuando en *El Museo Universal* habíamos leído estas otras líneas:

Ignacio Correa enseña orgulloso la piel de una de tan feroces criaturas vencida por él, que no tiene menos de nueve palmos.

Aquel feroz animal era ayer una furiosa fiera que nadie podía domar, cuya baba infectaba sobre su paso cuanto humedecía; hoy no es otra cosa que una suave alfombra, sobre la cual se posa el delicado pie de una linda y pálida hija de Eva.

El préstamo de esta figura conceptual (un pie de mujer pisando la fiera convertida en alfombra) prueba de manera definitiva que el texto de *El Museo Universal* está basado en el artículo de Muzzio, sin citarlo. Decir que se trata de un plagio sería simplificar demasiado la cuestión, que

¹¹² En la 22ª edición, no obstante, publicada en 1942 por la editorial Francisco Alves de Río de Janeiro, el texto de Muzzio ya no aparece, lo cual resulta significativo de cómo este autor fue retirado del posible canon de la literatura brasileña propuesto por la antología original de Werneck.

encierra una riquísima complejidad. Las diferencias entre ambos textos son tan acusadas que, más que de plagio, habría que hablar de libérrima adaptación, y cabría preguntarse por los motivos que llevaron a L. S. a realizar una transformación tan notable del original brasileño.

Nada se dice en el artículo de Muzzio de que el autor se encontrase personalmente con Ignacio Corrêa, y tampoco se describe en el texto brasileño ninguna escena concreta de caza. Es más: en el texto de Muzzio se dice que la única arma de Corrêa es una espingarda de Braga, siendo la lanza, o azagaya, el arma con el que se enfrentaba a las fieras un cazador anterior, de Goias, del que no trascendió el nombre. Por lo tanto, en el texto de *El Museo Universal* interesó, por algún motivo, fundir en uno solo a los cazadores de los que se habla en el artículo brasileño. Por otro lado, L. S. firma su texto desde Río de Janeiro, y cuenta que encontró la cabaña de Ignacio Corrêa en un paraje desde el que se veía el mar, cuando, según el texto de Muzzio, Corrêa vivía en el interior del estado de São Paulo, con lo que advertimos que en el texto de *El Museo Universal* se ha producido un notable desplazamiento del escenario en relación al original.

Posiblemente L. S. escribiese realmente desde Río de Janeiro, y en su texto se dan datos verdaderos de un personaje real, el cazador Ignacio Correa. Sin embargo, ahora sabemos que el texto de *El Museo Universal* incluye además dos pasajes narrativos ficticios que alteran completamente la naturaleza y las intenciones del original: se trata del encuentro casual entre L.S. y el cazador, y la escena final de caza, en la que Ignacio Correa se enfrenta a una pantera apenas con una lanza, episodios ambos escritos, por lo demás, con gran destreza estilística.

El texto original de Henrique Cesar Muzzio, escrito por un brasileño para lectores brasileños, podría encuadrarse en principio en el costumbrismo ateniéndose al rótulo de “Typos Nacionaes” que lo encabeza, pero lo cierto es que este artículo va más allá de la mera descripción de un personaje popular, de un “tipo”, configurándose como un texto de reflexión, argumentativo, en el que se reivindica para el cazador paulista una gloria semejante a la gozada por el francés Gerard. A diferencia del costumbrismo europeo, además, el artículo de Muzzio no se centra nostálgicamente en un tipo folclórico en peligro de extinción por el avance imparable del progreso: Ignacio Corrêa es un tipo brasileño vigente, completamente actual, y es además actor del progreso.

En efecto, no hay en el texto de Muzzio una romántica nostalgia

del pasado, sino todo lo contrario: las fieras y los indios¹¹³ representan para el periodista brasileño lo salvaje que debe ser superado para dejar paso a la civilización y al *progreso*, palabra clave del siglo XIX que acabaría ocupando un significativo lugar en la bandera republicana brasileña. El telón de fondo del artículo de Muzzio es un nacionalismo herido que procura levantar la dignidad de Brasil a la altura de Francia elogiando el heroísmo de un personaje popular que representa de alguna manera al conjunto de los brasileños.

Esta intención original se vio completamente trastocada en el texto que publicó *El Museo Universal* cuatro años más tarde: L. S. transforma radicalmente el original para adaptarlo a la demanda del público lector europeo. Si el texto de Muzzio se centra en elogiar la figura del cazador Ignacio Corrêa como agente civilizador y como símbolo del valor del pueblo brasileño en camino hacia el progreso, el artículo de *El Museo Universal* pone el acento precisamente en lo contrario: lo exótico, lo salvaje, lo arriesgado y peligroso. En lugar de retratar un país en vías de desarrollo, contribuye a fijarlo en un mito primitivista que habla de una tierra caracterizada por la belleza, el peligro y la aventura.

Precisamente en esto consistía la demanda del público burgués europeo de la segunda mitad del siglo XIX: había una verdadera fiebre por las relaciones de viaje, principalmente por las más aventureras, que llegó a condicionar los contenidos de publicaciones periódicas como *El Museo Universal* (CHOZAS, p. 77-78), revista que, antes del artículo sobre Ignacio Correa, ya había publicado numerosos episodios de caza protagonizados por el francés Gerard y por el norteamericano Pablo Chaillu¹¹⁴. Por lo tanto, lo que hizo L.S. fue adaptar el artículo de Muzzio al contexto de *El Museo Universal*, transformando el original en un demandadísimo producto de literatura escapista y de aventuras “verídicas”. En definitiva, el viajero real L.S. escribió un texto parcialmente ficticio que se ajusta más a las expectativas de los lectores que a la realidad, y para eso introdujo tanto la escena novelesca del encuentro del viajero con el cazador como el episodio extremo del enfrentamiento de Ignacio Correa con una fiera armado apenas con una lanza, y situó estas narrativas imagina-

¹¹³ Elogiando a los paulistas, Muzzio escribe lo siguiente: “[...] às suas batalhas mal sangradas contra o índio feroz e indomito, deve o Brasil seus primeiros e mais importantes estabelecimentos, deve a civilização suas primeiras conquistas” (p. 101).

¹¹⁴ Series de artículos publicados entre 1859 y 1864 y firmados por Felipe Carrasco de Molina (CHOZAS, nota 214).

rias en un entorno igualmente fantástico, de belleza prodigiosa, supuestamente próximo a Río de Janeiro, cubierto de una vegetación paradisíaca que consiste básicamente en palmeras y en exóticos árboles frutales como *jabuticabeiras*, *goiabeiras*, bananeros o tamarindos. Incluso la comparación con Gerard adquiere en el contexto de *El Museo Universal* un nuevo sentido, perdiendo el propósito inicial de reivindicar el valor de un personaje brasileño para pasar a ser entendida por el lector europeo como una defensa del interés que también debería despertar entre el público este desconocido pero valeroso cazador. Y si el cazador es digno de interés, también lo será el artículo que habla sobre él, con lo que la comparación con Gerard acaba sirviendo de autopromoción del artículo.

El Museo Universal no debía de contar con más de dos mil suscriptores en la época en la que fue publicado “Ignacio Correa, cazador de tigres” (CHOZAS, p. 37), de manera que la repercusión de este texto debió de ser muy moderada. Sin embargo, el artículo estudiado puede ser una muestra significativa de lo que los europeos esperaban leer sobre Brasil, y de cómo los escritores de la prensa periódica podían ponerse al servicio del estereotipo, reforzando una imagen particular y sesgada de un país que, en 1867, contaba apenas con algunas décadas de vida independiente. Muy posiblemente, decenas, o incluso cientos, de artículos como este vieron la luz en la prensa europea de la época, cristalizando esta visión de Brasil como país al margen de la civilización, visión externa que pudo afectar incluso a cómo los brasileños se veían y se ven a sí mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOZAS, D. *La literatura de viaje en El Museo Universal (1857-1869)*. 2014. 321f. Tesis (de doctorado). Universidad de Zaragoza.

MUZZIO, Henrique César. *Semana Illustrada*. Río de Janeiro, p. 5886, 17 de enero de 1875.

_____. Ignacio, cazador de tigres. *El Museo Universal*. Madrid, n. 40, p. 315, octubre de 1867.

_____. Ignacio Corrêa, o caçador de onças. *Bibliotheca Brasileira*. Río de Janeiro, n.1 del año II, p. 98-105, 1863.

_____. Ignacio Corrêa, o caçador de onças. In: WERNECK, E. *Anthologia brasileira*. 1. ed. Petrópolis: Typ. da Pap. Jerónimo Silva, 1901, p. 278-280.

INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIAIS NA VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL

Maria Zélia Alves Nogueira (UESB)

zeliapma@hotmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Investigamos, nesta pesquisa, a variação da concordância verbal de P6, em narrativas de alunos do ensino fundamental, com o objetivo de mostrar quais fatores favorecem o uso das formas canônicas e propor uma metodologia de ensino que reconheça a dinamicidade da língua. Consideramos a hipótese de que os fatores sociais influenciam o comportamento da variação da concordância verbal na escrita dos alunos investigados, o que explica por que alguns sejam mais suscetíveis à aplicação das marcas de plural do que outros. Os informantes foram estratificados segundo as variáveis sociais sexo e diazonalidade. Como fundamentação teórica, tomamos como base, sobretudo, os estudos realizados por Lucchesi (2000), Neves (2003), Silva (2005), Naro e Scherre (2007), Bortoni-Ricardo (2011) e Labov (2008).

Palavras-chave: Língua. Variação. Concordância verbal. Fatores sociais. Ensino.

1. Introdução

Segundo Neves (2003, p. 117), “[...] não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem; [...] pois a língua é um sistema eminentemente variável”, muito embora, a escola, a rigor, continue se espelhando em um purismo e em um ensino voltado para uma metalinguagem de uma norma que não contempla o vernáculo do aluno e, assim, não reflete a variedade presente na língua em uso.

Partindo dessa reflexão, pretendemos, com esta pesquisa, investigar o fenômeno da variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural que se apresenta na escrita dos alunos do 6º e do 7º anos do ensino fundamental do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, do município de Palmas de Monte Alto – BA, bem como auxiliar os professores na compreensão das ocorrências encontradas nas referidas produções textuais, tendo em vista que os padrões estabelecidos pela gramática normativa para esse fenômeno morfossintático não permitem refletir sobre a rea-

lidade linguística brasileira. Consideramos a hipótese de que os fatores sociais influenciam o comportamento da variação da concordância verbal.

Para a análise dos dados desta pesquisa, utilizamos um *corpus* constituído de 80 (oitenta) textos narrativos produzidos por 20 (vinte) informantes, sendo 10 (dez) alunos oriundos de localidades rurais e 10 (dez) oriundos da região urbana do município de Palmas de Monte Alto – BA. Os informantes foram estratificados segundo as variáveis sociais sexo e diazonalidade. A partir dos resultados desta investigação, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica visando à adoção de uma metodologia de ensino de gramática pautada no uso linguístico.

2. A concordância verbal na perspectiva da sociolinguística

As diferentes formas de usos linguísticos evidenciados numa mesma comunidade de falantes são exemplos claros de que a heterogeneidade linguística pode ocorrer dentro de uma suposta homogeneidade. Se observarmos o português brasileiro, por exemplo, percebemos que, não obstante nos comunicamos de norte a sul do Brasil utilizando uma única língua, são apresentadas diferenças/variações regionais que acabam separando, linguisticamente, o território nacional. Destarte, podemos facilmente identificar um falante pela sua região de origem (paulista, baiano, pernambucano, gaúcho etc.), pois cada um deles carrega traços e peculiaridades linguísticas característicos de sua comunidade de fala.

Na perspectiva da sociolinguística variacionista, “*o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social sob seu aspecto linguístico*” (CALVET, 2002, p. 127), de modo que, para os estudiosos dessa corrente, a língua é heterogênea e

não homogênea, como pensavam os estruturalistas¹¹⁵, no início do século XIX e os gerativistas¹¹⁶, em seguida.

Na presente pesquisa, consideramos que, em virtude da diversidade sociocultural dos falantes, muitas mudanças podem ocorrer na estrutura da língua, visando ao favorecimento do processo de comunicação natural dos seres humanos. Essas mudanças ocorrem devido à influência de diversos fatores condicionantes. Nesse contexto, os estudiosos da Sociolinguística procuram investigar como determinado fenômeno está sendo favorecido no uso da língua ou desaparecendo, através da constatação do número de ocorrências de uso de uma variante. (CEZÁRIO & VOTRE, 2013)

Labov (2008), por exemplo, em seu estudo sobre a ilha de Martha's Vineyard, observou as variáveis linguísticas (ay) e (aw), através de um estudo sistemático do padrão de centralização dessas variantes, e, em seu estudo sobre a estratificação do (r) na cidade de Nova York, observou três lojas de departamento para investigar a presença ou ausência da consoante (r) em posição pós-vocálica. O autor reporta, a partir dessa observação, que a distribuição social da língua está condicionada pela estratificação social que permeia a vida da comunidade que a utiliza. Nas palavras de Bernard Barber, “a estratificação social é o produto da diferenciação social e da avaliação social”. (BARBER, 1957 *apud* LABOV, 2008, p. 64)

Lucchesi (2004), assim como Labov, argumenta que a língua está sujeita a um processo gradual de mudança, condicionada pelo contexto histórico, social ou cultural de um grupo de falantes. E, a esse respeito, afirma:

¹¹⁵ Para Saussure, a língua é um “conjunto de signos” organizados entre si para formar as sentenças. A linguagem é vista por ele como o conjunto dos fatos linguísticos que se dividem na dicotomia *langue* (língua) e *parole* (fala), assim, “tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 1993, p. 16). A partir do Estruturalismo, Saussure concebe a língua como fato social, contudo, considera o sistema abstrato como o objeto central do estudo da linguística, assim como também pensavam seus precursores neogramáticos. (MATTOS E SILVA, 2008)

¹¹⁶ De acordo com os estudiosos da teoria gerativista, a exemplo de Chomsky, por não sofrer influências do meio externo, esse falante ideal não comete erros linguísticos no desempenho real (HORA, 2004, p. 17). Nessa teoria, há uma busca por uma “[...] gramática internalizada na mente/cérebro dos falantes, gramática, portanto individual; tem um método dedutivo, parte de princípios ou axiomas que são testados nos dados ou do próprio linguista ou nos dos falantes nativos de determinada língua”. (MATTOS E SILVA, 2008, p. 43)

[...] apesar de a língua possuir uma organização estrutural que apresenta uma lógica própria de funcionamento, essa organização estrutural é permeada por influxos da organização sócio cultural da comunidade de fala, já que a funcionalidade da língua constitui um produto cultural historicamente condicionado e deve ela mesma responder às necessidades apresentadas pelo desenvolvimento sócio cultural da comunidade que a utiliza. (LUCCHESI, 2004, p. 61)

Conforme esse autor, a variação é inerente à língua e ocorrem devido à necessidade de comunicação de um grupo de falantes, os quais são os responsáveis por mobilizá-la e reorganizá-la por meio da inserção de ajustes e inovações que possibilitem novas interpretações.

Concluímos, pois, que, não obstante as diferentes concepções teóricas apresentem direcionamentos distintos, nenhuma teoria exclui a outra, e todas trouxeram, efetivamente, valiosas contribuições para a linguística. Em nossa pesquisa, em função da natureza do que estudamos, elegemos a teoria sociolinguística como norteadora deste estudo por encontrarmos nela o entendimento de que a língua é uma realidade heterogênea e por tal entendimento nos levar a buscar novas formas de abordar as questões relativas ao sistema linguístico.

Neste estudo, acreditamos que o quadro de variação investigado na comunidade linguística de Palmas de Monte Alto direciona-se para a aquisição da marca de plural, tendo em vista o aumento da mobilidade dos moradores rurais que se deslocam constantemente para a cidade e, conseqüentemente, de suas redes de relações sociais. Desse modo, certamente o desenvolvimento da urbanização assim como o acesso da população rural/urbana aos meios de comunicação de massa e ao *continuum* de letramento são fatores fortemente motivadores da aplicação da concordância verbal de terceira pessoa do plural na variante padrão da língua.

Nesse contexto, pensamos que, por meio da escola, que exerce um papel primordial na formação de seres humanos, poderemos contribuir mais na construção de uma sociedade mais democrática e menos preconceituosa, no sentido de levar o aluno a refletir sobre a língua em diferentes contextos de uso, com respeito às variedades.

3. A realidade sociolinguística brasileira

Silva (2003 e 2005) e Lucchesi, (2000), investigando o contexto rural do interior da Bahia, têm observado que o modo peculiar em que esses falantes utilizam o vernáculo faz-se de fundamental importância

para o entendimento das características do português rural afro-brasileiro, assim como para a compreensão do tema da concordância verbal. Ademais, o modo peculiar de falar observado nas comunidades rurais, conforme interpreta Araújo (2014, p. 185) “guardam preciosas informações sobre a constituição e a formação do vernáculo brasileiro, haja vista que essas comunidades mais isoladas [...] situam-se no extremo sociolinguístico brasileiro e seus habitantes expressam o vernáculo nacional”.

O que observa Lucchesi, em seu projeto intitulado *Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia* (2014), é que tem havido uma redução no sistema flexional do nome e do verbo e, conseqüentemente, das regras de concordância no português brasileiro, diferentemente de Portugal, pois lá não se constatou variação nesse aspecto da gramática.

Nesse contexto, a linha de pensamento de Lucchesi (2000), confere grande relevância ao estudo da variação da concordância verbal de P6 para entendimento sobre: o contato entre línguas na constituição da realidade linguística brasileira; os fatores que favorecem/desfavorecem a variação de concordância verbal; assim como, que metodologias de ensino podem ser mais eficientes para a compreensão desse tema, pelos educandos em sala de aula.

Esse autor considera o português brasileiro como uma realidade bipolarizada, por apresentar de um lado a norma culta, falada pela elite brasileira com origens a partir da vinda da aristocracia portuguesa, no período colonial, e de outro, a norma popular, resultante do processo de transmissão irregular de língua materna aos nativos. Nesse mesmo contexto, com a aquisição de uma segunda língua, surge a ocorrência de inovações favorecidas pelo contato entre línguas. Compreende-se, pois, que a variação da concordância verbal no português brasileiro é resultado de um processo que vem caminhando desde a época da colonização.

Nesse ínterim, não obstante alguns autores defendam que a atual realidade linguística brasileira se explica devido a uma deriva europeia, já que as mesmas ocorrências observadas no Brasil são vistas em Portugal (ver p. ex., NARO, 1981; NARO & SCHERRE, 2007), outros autores defendem a hipótese da transmissão linguística irregular (ver p. ex., LUCCHESI, 2000; SILVA, 2005), na qual este estudo se baseia.

Em relação ao fenômeno da concordância verbal, objeto de estudo desta investigação, acreditamos, conforme Lucchesi (2000), Lucchesi, Baxter & Silva (2009), Silva & Santos (2014) e Araújo (2014) que: (1) a aplicação da marca zero está intimamente ligada aos falantes de origem

rural, pois foram as populações rurais isoladas que mais sofreram erosão na flexão verbal de número, devido ao grau de isolamento desses falantes, processo que se estende também aos bairros mais afastados da zona urbana, por serem esses bairros, geralmente, formados por moradores de origens rurais; (2) embora a marca zero seja mais utilizada pelos falantes rurais, devido à facilidade de acesso aos recursos midiáticos e aos avanços tecnológicos que tem se expandido também para as localidades rurais, acredita-se que, futuramente, esses falantes possam adquirir a norma culta, na direção de uma estratificação social mais ampla, pois se verifica uma tendência desses falantes para a aquisição das marcas de plural nos verbos e (3) um dos fatores que mais motiva a aplicação da marca explícita de plural nos verbos é o fator escolaridade, pois, se percebe pelos resultados das pesquisas sociolinguísticas supracitadas que, quanto mais escolaridade possui o falante, maior a tendência para a aplicação das regras de concordância.

Por isso, este estudo procura mostrar a importância de se valorizar os usos linguísticos no ensino de língua portuguesa nas escolas, como forma de inserir essa clientela que não se enquadra nos padrões linguísticos que a gramática tradicional preconiza. Infelizmente, na escola, ainda se vê professores se orientando por conceitos e regras impostos pela norma padrão, que desfavorecem a aprendizagem significativa dos alunos.

4. Metodologia e análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a descrição da metodologia utilizada neste estudo assim como os resultados encontrados na análise dos dados. Optamos por apresentar neste artigo, apenas os resultados referentes aos fatores sociais. Analisamos um *corpus* constituído de 80 textos narrativos produzidos por alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, localizado na cidade de Palmas de Monte Alto (BA).

Para a constituição do *corpus*, foram selecionados vinte (20) informantes com faixa etária entre 11 e 18 anos de idade os quais foram estratificados por diazonalidade e sexo. As atividades aplicadas tiveram como objetivo geral a produção de textos narrativos com foco em terceira pessoa, com o propósito de induzi-los à aplicação ou não da forma padrão. Procuramos deixá-los à vontade para se expressarem livremente,

como forma de trazê-los para mais próximo do seu vernáculo através da escrita.

Para a análise dos dados estatísticos, escolhemos o programa *Goldvarb-X*¹¹⁷ para mensurar o grau de variação dos fatores. Os dados coletados foram codificados e submetidos à leitura no *Goldvarb* para a obtenção dos resultados quantitativos que ora interpretamos. Para investigar a concordância verbal, as variantes controladas foram: (+) Presença do morfema de terceira pessoa do plural (marca de plural ou variante padrão) *versus* (-) Ausência do morfema de terceira pessoa do plural (marca zero ou variante não padrão).

Na primeira rodada do *Goldvarb*, foram encontrados 621 dados (masculino e feminino) com 444 ocorrências do emprego da concordância verbal com a presença do morfema de terceira pessoa do plural, 71,5 % dos dados e 177 ocorrências com a ausência do morfema de terceira pessoa do plural, o que equivale a 28,5% do total de realizações. Assim, concluímos que o uso da variante padrão foi mais recorrente do que o uso da variante não padrão no presente estudo. Na subseção seguinte, explicitamos detalhadamente as variáveis e os resultados da análise, respectivamente.

4.1. Variáveis extralinguísticas explanatórias

As variáveis extralinguísticas (ou sociais) estão atreladas à história e formação da comunidade da qual estão relacionadas, pois, conforme relata Silva (2005) cada uma dessas comunidades apresenta características linguísticas próprias que são subjacentes à sua formação cultural e histórica.

No âmbito deste artigo, elegemos os seguintes grupos de fatores sociais: diazonalidade, sexo e renda familiar, sobre os quais discorreremos e apresentamos as hipóteses que nortearam as discussões feitas assim como a análise dos resultados.

Foram selecionadas pelo programa *Goldvarb*, por ordem de importância, as seguintes variáveis: 1) diazonalidade e 2) renda familiar.

¹¹⁷ O programa *Goldvarb-X* faz parte do pacote de programas computacionais denominados *Varbrul*, criado por David Sankoff, com a finalidade de calcular os pesos relativos das variáveis, após fazer uma seleção estatística dos grupos de fatores. (SILVA, 2003, p. 97)

A variável sexo foi eliminada pelo programa, certamente porque a diferença percentual assim como os pesos relativos nela encontrados foram menos significativos do que nas demais.

4.1.1. Diazonalidade

A variável *diazonalidade* nos leva à definição dos dois ambientes em discussão: o espaço rural e o espaço urbano. Segundo Silva (2005), a definição dos espaços rural e urbano no Brasil deve ser feita mediante a ideia de *continuum*, mesmo que seja possível ocorrer descontinuidades entre ambos os ambientes. Salienta o autor que, dentro do *continuum*, o rural e o urbano se aproximam e se afastam, de maneira que, em alguns aspectos, vão existir características comuns, e, em outros, poderão aparecer características distintas que apresentam peculiaridades próprias do campo e da cidade. Assim, para controlar essa variável, selecionamos os fatores: rural e urbano.

No *continuum* de urbanização (rural/urbano), Bortoni-Ricardo (2005) considera dois tipos de regras variáveis no português brasileiro: as que se relacionam a uma estratificação descontínua que se identificam nas variedades regionais e sociais mais isoladas (mais propícias à estigmatização social) e as regras graduais, referentes à estratificação contínua identificada na fala da maioria dos brasileiros, a depender do grau de formalidade linguística que possuem.

Com base em Silva (2005) e Bortoni-Ricardo (2005), cremos que os contatos urbanos são mais amplos do que os contatos rurais, haja vista que, diferentemente das relações sociais propiciadas pelo ambiente rural, no espaço urbano as redes de relações pessoais são mais complexas, garantindo a esses moradores maior grau de mobilidade e acesso à cultura letrada, o que os possibilita adquirir o domínio das regras graduais.

Em relação ao município de Palmas de Monte Alto, as diferenças existentes entre os espaços rural e urbano são bem perceptíveis, muito embora a cidade possa ser caracterizada como uma típica cidade pequena do interior baiano. Nela, o movimento do comércio é relativamente lento, certamente porque há poucas oportunidades de trabalho com a maior parte da população trabalhando em repartições públicas.

Em síntese, percebemos, por meio desta pesquisa, que as redes de relações sociais na cidade são mais abertas e heterogêneas, o que assegura

ra a seus moradores um grau de mobilidade e, conseqüente, acesso à cultura letrada superior ao que o campo pode proporcionar.

Na tabela 1, demonstramos o perfil da variável diazonalidade na escrita dos alunos montealtenses.

Fatores	Ocorrências	Percentual	Peso relativo
Urbano	290/360	80,6%	,59
Rural	154/261	59,0%	,36
Total	444/621	71.5%	
Input 0.768	Log likelihood = -300.706	Significance = 0.182	

Tabela 1: Aplicação da concordância em função da diazonalidade

A partir dos resultados, constatamos que os alunos urbanos com o percentual de 80,6% e peso relativo ,59, realizam a concordância com mais frequência do que os alunos do campo com 59,0% e peso relativo ,36, confirmando a hipótese anteriormente aventada neste estudo. Contudo, podemos inferir, dos resultados dessa variável, que tanto os alunos do campo quanto os da região urbana do município apresentam um índice de concordância, relativamente baixo em relação à estimativa esperada para o nível escolar que possuem, tendo em vista se tratar da escrita e não da fala. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), escrita possibilita maior grau de monitoração estilística, por isso, obviamente, para o nível escolar em que esses alunos/escritores se encontram, esperamos o uso mais frequente da norma culta em suas produções textuais.

Por essa razão, defendemos o ensino que vise à conscientização e reflexão sobre a língua em seu real funcionamento, de modo que o professor possa relacionar o conteúdo gramatical que está sendo trabalhado às ocorrências, empiricamente evidenciadas na comunidade de fala, cuja variação é constitutiva da dinamicidade da língua.

4.1.2. Renda familiar

No contexto investigado, presumimos que a *renda familiar* seja uma variável diferenciadora dos padrões linguísticos, tendo em vista que a posição socioeconômica mais alta incide no acesso aos valores culturais e, por conseqüência, no vernáculo utilizado pelos indivíduos.

Para traçar o perfil do informante em relação à sua posição socioeconômica, inicialmente, consideramos os falantes que se enquadram em uma renda: baixa (até 2 salários mínimos), média (de 2 a 10 salários mínimos) e alta (acima de 10 salários mínimos). Assim, controlamos os se-

guintes fatores: renda baixa, renda média e renda alta. Como não houve informantes que se encaixassem nos padrões de renda alta, amalgamamos os dois últimos fatores, ficando os extremos: renda alta e renda média.

Bourdieu e Passeron (1975, *apud* CAMACHO, 2013, p. 75) assumem uma posição contrária a todos os mecanismos de dominação e discriminação social. Para eles, em uma sociedade estratificada, de um lado estão as classes trabalhadoras, menos favorecidas socialmente, que dispõem de características culturais que as mantêm enquanto classes na escala social. Nessas classes, a língua é adquirida de acordo com as condições acessíveis ao meio ao qual pertencem. Do outro lado, estão as classes mais privilegiadas que dispõem de valores e conduta social provenientes de um determinado patrimônio cultural que lhes permite o acesso à cultura letrada.

Na tabela 5, expomos os resultados encontrados nessa variável.

Fatores	Ocorrências	Percentual	Peso relativo
Renda média	109/115	94.8%	,86
Renda baixa	335/506	66.2%	,39
Total	444/621	71.5%	
Input 0.768	Log likelihood = - 300.706	Significance = 0.182	

Tabela 2: Aplicação da concordância em função da renda familiar

Pelos resultados, constatamos que os alunos de classe social mais alta, em nível de escolaridade semelhante, utilizam com mais frequência a variante padrão do que os falantes de classe mais baixa, conforme os dados apresentados na tabela 5.

Podemos verificar um aumento significativo do uso da variante padrão na escrita dos falantes com renda média com 94,8% e peso relativo ,86, inversamente ao que se vê nas produções dos falantes que possuem um padrão de vida mais baixo, com índices de aplicação da marca de plural de ,86 e ,39, respectivamente.

Ancorados em Bourdieu (1977), acreditamos que os falantes que possuem poder aquisitivo mais elevado estejam em posição de vantagem em relação ao domínio das estruturas linguísticas, pois essa parcela da população tem mais mobilidade, em decorrência do contato mais direto com pessoas do meio letrado e acesso aos bens de consumo, de maneira geral.

Portanto, é papel da escola diminuir os contrastes existentes entre as diferentes classes sociais, a partir da abordagem de uma metodologia culturalmente sensível que considere a diversidade na sala de aula, na

tentativa de diminuir os estigmas sociais e a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelas classes dominantes.

4.1.3. Sexo

O *sexo*¹¹⁸ está entre as variáveis mais estudadas no âmbito das pesquisas sociolinguísticas. Nesse aspecto, na maioria das pesquisas, tem-se apontado o sexo feminino como o mais propenso a realizar a concordância na variante padrão. Assim, controlamos os sexos: masculino e feminino.

Guy (1981) fez um estudo baseado em dados de 20 informantes (9 mulheres e 11 homens) e percebeu que as mulheres utilizam a regra de concordância verbal com mais frequência do que os homens. Em suas pesquisas, o índice de aplicação da marca de plural, em termos de pesos relativos, foi de ,53 para as mulheres contra ,47 conferido aos homens.

Na presente investigação, conforme Guy (1981) e Silva (2005), defendemos a hipótese de que as mulheres aplicam a marca de plural nos verbos com mais frequência do que os homens, considerando os valores sociais atribuídos aos papéis femininos e masculinos.

Na tabela 17, apresentamos os resultados referentes à variável sexo:

Fatores	Ocorrências	Percentual	Peso relativo
Masculino	220/271	81,2%	,60
Feminino	224/350	64,0%	,41
Total	444/621	71.5%	
Input 0.764	Log likelihood = - 304.763		Significance = 0.057

Tabela 3: Aplicação da concordância em função do sexo

Diferentemente das constatações de Guy (1981), em nosso estudo, conforme demonstram os resultados da tabela 16, constatamos que, contrariamente à hipótese levantada nesta investigação, foram os homens que fizeram uso da variante padrão com mais frequência (81,2% dos da-

¹¹⁸ No âmbito das ciências sociais (especialmente da Sociologia), há grande controvérsia no uso da etiqueta sexo para designar o conjunto daquilo que engloba o comportamento biológico e o comportamento cultural de homens e de mulheres. Como se trata de matéria controversa, assumimos em nosso estudo a diferença masculino e feminino com base na declaração feita pelos informantes no questionário socioeconômico.

dos e peso relativo ,60) e não as mulheres (a elas conferem 64.0% e peso relativo ,41).

Podemos observar que o sexo masculino apresenta um índice de aplicação da regra de concordância superior ao sexo feminino, muito provavelmente porque possui uma rede social mais aberta. Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2011), os homens possuem mais amizades fora do espaço familiar do que as mulheres. Em nosso caso, como quase todos os informantes são adolescentes e, considerando que a maioria deles possui uma renda baixa, é fato que as meninas, tradicionalmente, ajudam a família nos afazeres domésticos, cuidam dos irmãos menores etc., enquanto os meninos levam uma vida mais livre. Assim, os homens acabam tendo mais tempo para ler, ver televisão, assistir a filmes, acessar a *web* (para pesquisar, jogar, acessar as redes sociais) e até se divertir, entre outras atividades menos acessadas pelas mulheres.

Corroborando os nossos resultados, Bortoni-Ricardo (2011), em sua análise realizada na cidade satélite de Brasilândia, em Brasília, sinalizou os homens como favorecedores da marca de plural. Segundo a autora, de forma geral, as mulheres estabeleciam redes sociais menos abrangentes do que os homens os quais possuíam redes mais heterogêneas, desde amizades fora do ambiente familiar até companheiros de trabalho e de lazer em geral. Desse modo, a diferença entre os padrões de rede, masculino e feminino, muito provavelmente incidiu sobre os resultados reportados pela autora em seus estudos.

5. Proposta de intervenção pedagógica

Nesta seção, promovemos uma discussão acerca do ensino-aprendizagem do fenômeno variável, concordância verbal, a partir da análise de gêneros textuais variados, tendo em vista a produção escrita. A presente proposta de intervenção foi elaborada a partir dos resultados da investigação acerca do fenômeno da concordância verbal de terceira pessoa do plural, com a intenção de propiciar o avanço dos alunos em relação ao emprego das marcas de plural no sintagma verbal, levando em conta a ação reflexiva da situação de variação observada. Nesse sentido, com base em Neves (2003), Franchi (2006) e Mollica (2011) buscamos apresentar sugestões didáticas que visam ao ensino da língua em uso.

A base teórica que nos sustenta para a elaboração desta proposta de intervenção pedagógica debruça-se sobre o conhecimento construído a

partir da visão social de aprendizagem, elaborada por Vygotsky, em que o conhecimento ocorre na interação entre o aluno e o professor a partir de experiências comuns. (MOLLICA, 2011, p. 65)

Neves (2003) ressalta que “o desenvolvimento dos estudos da sociolinguística governa um olhar sobre os usos linguísticos dos falantes que não se esgota na análise superficial das expressões linguísticas” (NEVES, 2003, p. 37). Assim, a variação precisa ser colocada à frente no ensino e aprendizagem de língua, de modo que o aluno seja levado a refletir sobre as escolhas que ele precisa fazer, de acordo com a necessidade exigida para o tipo de discurso a ser empregado. Nessa perspectiva, procuramos correlacionar o Sociointeracionismo com a abordagem Sociolinguística Variacionista e a gramática internalizada.

Segundo Franchi (2006), a aprendizagem da língua materna se dá por meio de um processo contínuo, cuja adequação do seu vernáculo ao nível culto é propiciada pela escola através da valorização dos usos linguísticos que o aluno adquiriu no convívio com o ambiente familiar. Desse modo, as atividades sugeridas foram elaboradas e adaptadas para atender aos propósitos desta pesquisa, cujas questões visam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, análise linguística e aplicação dos usos da concordância verbal na modalidade escrita da língua.

Assim, partimos da apresentação de uma situação que descreve o tema para a análise e reflexão sobre a variação da concordância verbal no português – a música *As mina pira*, de Sorocaba e Thiago Servo, cuja letra descreve uma situação casual que retrata a dinamicidade dos usos linguísticos. Nesse sentido, acreditamos que “toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica”. (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2001, p. 109)

O primeiro momento permitiu identificar a atuação do aluno, suas habilidades linguísticas e textuais. Em seguida, apresentamos a definição de concordância verbal e, posteriormente, possibilitamos que os alunos fizessem, coletivamente, a análise de situações que abordassem alguns casos especiais do fenômeno em estudo.

As atividades sugeridas tiveram como objetivo principal atender às peculiaridades relacionadas à variação da concordância verbal encontradas na análise de dados da presente pesquisa. Pelos resultados da análise, foi possível constatar que os ambientes linguísticos mais desfavorá-

veis à aplicação da marca de plural nos verbos foram: (1) a distância entre o sujeito e o verbo, principalmente quando o sujeito é retomado pelo pronome relativo *que*; (2) a saliência fônica verbal, principalmente no nível de oposição menos acentuada; e (3) o sujeito posposto ao verbo. Apresentamos, a seguir, os aspectos abordados em cada uma das atividades propostas:

Na *atividade 1*, referente à análise da tirinha de Maurício de Souza, propiciamos uma revisão do conceito de concordância verbal, por meio da possibilidade de percepção da relação harmônica existente entre o sujeito e o verbo na construção dos enunciados, em cada quadrinho, através da reescrita dos referidos termos encontrados no texto.

Na *atividade 2*, referente à análise da propaganda das Havaianas, possibilitamos que os alunos refletissem sobre os usos da concordância padrão: em relação às pessoas do discurso (principalmente a 3ª singular/plural); em relação à distância entre o sujeito e o verbo com a interferência do pronome relativo *que*; e ainda, nos casos de sujeito posposto ao verbo.

A *atividade 3*, referente à análise do texto *2 filhos de Francisco* (retirado do *corpus*), foi elaborada com o propósito de atender à necessidade de adequação das variedades populares aos padrões recomendados para a modalidade escrita da língua. Essa atividade permite que o aluno faça escolhas em relação ao uso do singular/plural nos verbos, bem como nos casos de saliência fônica.

Por último, elaboramos uma *atividade complementar*, constituída de um jogo, denominado *Preferências*, criado no *PowerPoint*, que parte de uma situação propositalmente criada, em que o jogador receberá alguns convidados em sua casa, por isso, dará uma festa. Para elaborar o cardápio da festa, ele precisará conhecer as preferências dos convidados. De acordo com as regras do jogo, o jogador/aluno deverá organizar os enunciados unindo os convidados às suas respectivas preferências pessoais, ao relacionar o sujeito ao seu respectivo predicado e/ou na escolha do verbo mais adequado para a situação proposta.

Ao colocarmos em prática a proposta de intervenção didática, os alunos foram estimulados a fazer associações e relações de sentido entre o texto e as possibilidades reais de usos linguísticos, sendo, pois, participantes do processo de ensino-aprendizagem. Com esse propósito, na análise dos gêneros textuais, procuramos favorecer a ativação do nível crítico

co de consciência desses estudantes, para que pudessem refletir sobre a dinamicidade dos usos da língua.

6. Considerações finais

No presente estudo, foi possível concluir, em relação ao fenômeno da variação da concordância verbal em relação aos aspectos sociais, no que se refere à *diazonalidade*, que a marca de plural é menos utilizada pelos alunos provenientes do campo. Todavia, acreditamos que, futuramente, os falantes, em geral, possam adquirir a norma culta, pois verificamos, no contexto investigado, um cenário de variação em progresso, na direção da aquisição da norma culta.

Verificamos, em relação à *renda familiar*, maior índice de aplicação da variante de prestígio na escrita dos alunos com renda média, inversamente ao que se vê nas produções dos alunos que possuem um padrão de vida mais baixo. Em relação ao *sexo* dos informantes, certamente, pelo fato de os meninos serem adolescentes e possuírem mais mobilidade do que as meninas, assim como uma rede social mais ampla, eles têm mais possibilidade de acesso aos padrões linguísticos urbanos próprios da norma culta.

Diante das ocorrências de variação encontradas e do estudo acerca do tema, buscamos, por meio da proposta de intervenção pedagógica, propor uma abordagem da língua, na tentativa de trazer melhorias ao trabalho dos professores em relação à compreensão dos fenômenos de variação da concordância verbal que ocorrem na escrita dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. *A concordância verbal no português falado em Feira de Santana – BA: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro*. 2014. Tese (doutorado). – Universidade Federal da Bahia/Instituto de Letras, Salvador.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

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

_____. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I., HALSEY, A H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University, 1977, p. 487-511.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013, p. 141-153.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; BERNARD, Schneuwly. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*. Edições de Boeck, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, Carlos. ORG. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

GUY, Gregory. *Linguistic variation in brazilian portuguese: aspects of the phonology, syntax and language history*. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Philadelphia.

HORA, Dermeval (Org.). Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In: _____. *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: UFPB, 2004, p. 13-28.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, Dante. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. 364p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

LUCCHESI, Dante. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do*

português popular do Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge Augusto Alves. A concordância verbal. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009, p. 331-370.

_____. *Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*. UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/home>>. Acesso em: 30-09-2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica – “ouvir o inaudível”*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2011.

NARO, Anthony. *The social and structural dimensions of a syntactic change*. *Language*, n. 57, vol. 1, p. 63-98, 1981.

_____; SHERRE, Maria Marta Pereira. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOROCABA; SERVO, Thiago. As mina pira. In: *Homens e anjos*. CD 2013. Gravadora Som Livre. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/fernando-e-sorocaba/as-mina-pira.html#ixzz3gTCC3Omy>>. Acesso em: 18-07-2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 18. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1993.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Paralelismo linguístico. *Revista de estudos da linguagem*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, vol. 7, n. 2, p. 29-59, jul./dez. 1998.

SILVA, Jorge Augusto Alves da; SANTOS, Danilo da Silva; Variação e mudança: Análise empírica da concordância verbal na terceira pessoa do

plural (P6) em Vitória da Conquista – BA. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, vol. 12, n. 2, p. 73-88, dezembro de 2014.

SILVA, Jorge Augusto Alves da. *A concordância verbal no português afro-brasileiro: um estudo sociolinguístico de três comunidades rurais da Bahia*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras). – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia*. 2005. Tese (Doutorado em Letras). – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL EM NOMES POPULARES DE ÓRGÃO SEXUAIS

Patrícia Oliveira de Freitas (UERJ)

freitasp.letras@gmail.com

Sandra Pereira Bernardo (UERJ/PUC-Rio)

sandrapb@terra.com.br

RESUMO

Analisa-se, neste artigo, os termos populares referentes aos órgãos que compõem as áreas erógenas do corpo humano em duas piadas, em que são usados nomes para ativar a referência à vagina e ao pênis. Para tanto, serão usadas como aparato teórico as formulações da teoria da metáfora conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e a teoria da integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Apesar de não haver sequer alguma menção direta à terminologia oficial, infere-se, pelo contexto, que se trata de uma referência popular aos órgãos supracitados. Portanto, pretende-se demonstrar o processo de mesclagem envolvido no acesso a tais conceitos no gênero piada.

Palavras-chave: Mesclagem conceptual. Metáfora conceptual. Órgãos sexuais. Piada

1. Introdução

Este artigo visa ao estudo da nomenclatura popular e metafórica dada aos órgãos que compõem as áreas erógenas do corpo humano, limitando-se aos nomes referentes à vulva e ao pênis. A principal motivação para esse estudo foi a observação da quantidade excessiva de nomes que designam metaforicamente os órgãos em questão. Há diversas listas disponibilizadas na internet que expõem uma quantidade superior a 500 nomes.

Porém, trata-se de listas descontextualizadas, um inventário de palavras soltas separadas por itens. Para o principal aparato teórico desta pesquisa, a linguística cognitiva, o objeto de análise deve revelar as circunstâncias nas quais aquele determinado item se insere. Deve-se pensar, primeiramente, que, para a linguística cognitiva, o significado linguístico emerge das experiências corpóreas do falante a partir da constante interação com o meio em que ele vive. Portanto, torna-se imprescindível haver um contexto em que esses nomes sejam usados.

Um dos principais desafios foi saber qual material utilizar nesse cenário, que muitas vezes é visto como vulgar, indecente e inapropriado

em determinadas situações, quer sejam em discursos orais, impressos ou multimodais. Dentre as possibilidades aventadas, as palavras poderiam estar em *sites*, *blogs* e vídeos de pornografia, em contos eróticos, quadrinhos, charges e piadas que fossem de cunho sexual. Diversas palavras extraídas das listas foram encontradas em quase todos esses sítios via ferramenta Google.

Porém, a decisão pelas piadas ocorreu por conta (i) dos aspectos criativos da mente humana na formação e no entendimento de uma piada. Mesmo nos casos em que não há menção direta à terminologia oficial, infere-se, pelo processamento de domínios cognitivos, que a referência se trata de um nome popular dado ao órgão sexual; e (ii) dos diversos trabalhos que estudam o humor dentro das perspectivas nas quais esta pesquisa se apoiará, que são a teoria da metáfora conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KOVECSES, 2010) e a teoria da integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Há diversos trabalhos que estudam o humor dentro dessas abordagens, mais precisamente do ponto de vista cognitivo. Apesar da gama de possibilidades, incluindo o estudo sobre piadas, a produtividade nos achados das teorias em questão tem se mostrado tão frequente quanto proveitosa.

Isso porque as piadas demandam determinado gatilho de rotinas cognitivas, para que possa ocorrer o seu entendimento efetivo. Quando essas palavras são inseridas em outro contexto, como, por exemplo, o das piadas, há o acionamento desses gatilhos. Com isso, pretende-se demonstrar o processo de mesclagem conceptual envolvido na criação dos vocábulos selecionados quando inseridos em piadas de cunho sexual.

2. A integração conceptual

A integração conceptual¹¹⁹ é um processo cognitivo que se manifesta de maneira rápida e implícita, sem que o falante se dê conta de toda a complexidade que sucede no sistema conceptual humano. Nas palavras de Ferrari, “é uma operação mental que pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos signos”. (FERRARI, 2011, p. 120)

Esse decurso é possível devido ao processamento de três operações cognitivas que se inter-relacionam: (a) o reconhecimento de *Identities*,

¹¹⁹ Usarei os termos Integração Conceptual e Mesclagem como sinônimos.

incluindo suas equivalências e oposições, (b) a *Integração*, que é a ressignificação dessas identidades e (c) a *Imaginação*, sem a qual os eventos anteriores não conseguem se constituir, responsável pela ativação do cenário mental das crenças e dos eventos em que se inclui a contrafactualidade.

Todo esse processo se realiza quando as experiências armazenadas cognitivamente são acionadas. O indivíduo armazena categoricamente os conhecimentos adquiridos a partir do seu envolvimento corpóreo no mundo. Esses domínios cognitivos podem ser reproduzidos através dos *modelos cognitivos idealizados* e *frames*, utilizados para organizar a grande quantidade de informações depositadas na memória.

Os espaços mentais também são elementos cruciais para o processo de construção de significado. São pacotes carregados de determinada informação e são utilizados momentaneamente, dependendo da necessidade do falante naquele momento específico. Esses espaços da mente trabalham de forma dinâmica e estão sujeitos ao contexto em que se insere a fala. Ativam-se de maneira rápida e fugaz, mediante a experiência prévia, ou seja, estruturam-se a partir da construção de *frames* e *modelos cognitivos idealizados* já armazenados.

Muitos estudiosos se referem à teoria da integração conceptual como uma extensão da teoria dos espaços mentais e como uma sustentação mais eficaz da teoria da metáfora conceptual (EVANS; GREEN, 2006, p. 421). Mesmo com a aproximação e ligação com ambas as abordagens, a mesclagem diferencia-se dessas teorias, quando prevê que a construção de significados, em grande parte da sua realização, envolve um complexo processo de integração entre estruturas, o que *origina algo maior do que a soma das duas partes* (*ibidem*). Essa dinâmica trata-se de uma operação geral e básica da cognição, que fundamenta com mais especificidade a forma como pensam os humanos.

Fauconnier esclarece que a singularidade na arquitetura da teoria da mesclagem aponta para “a capacidade de agrupar diversos espaços mentais e, a partir desse agrupamento, criar novos espaços mentais que possuem uma estrutura emergente” (COSCARELLI, 2005, p. 292). À guisa de exemplificação, espaços mentais de diferentes domínios podem ser introduzidos mesmo que sejam conflitantes entre eles, caracterizando o que ficou conhecido como “integração de duplo espoco”. Essa capacidade de integração, da qual apenas humanos são contemplados, está presente desde o pensamento mais básico até o mais complexo, uma vez que a forma para o raciocínio imaginativo ocorre da mesma maneira.

Quanto aos aspectos essenciais da mesclagem conceptual, Fauconnier e Turner (2002) esquematizaram uma rede de espaços mentais integrados, composta estruturalmente por pelo menos quatro espaços que projetam seletivamente elementos:

- 1- Espaços de Entrada –
trata-se dos *inputs* 1 e 2 (podendo haver mais) e seus elementos parcialmente projetados (as contrapartes);
- 2- Espaço Genérico –
é o espaço base, cuja estrutura abstrata aponta o que os *inputs* têm em comum. Ademais, é o espaço responsável por deixar disponível todo o processamento da rede;
- 3- Espaço Mescla –
local para onde vão as projeções seletivas dos *inputs* 1 e 2. Nem todos os elementos são projetados para este espaço.
- 4- Estrutura Emergente (mescla) –
estrutura cuja formação expõe uma característica própria, que a distingue dos *inputs* anteriores, mas que, ao mesmo tempo, carrega heranças visíveis das projeções que a precederam.

O processamento da mesclagem funciona de forma tão dinâmica que todos os espaços são passíveis de sofrer modificações a qualquer momento e de acordo com a necessidade de mapeamentos ou novas projeções em função da conceptualização. A rede representa esse processamento e demonstra o trajeto mental percorrido até determinado ponto da significação. Da mesma forma em que o significado não reside na forma linguística, este também não se constitui em um espaço mental específico. Todos os espaços contribuem para a integração.

Ademais, apesar da originalidade imaginativa, todos os mapeamentos são transitáveis a qualquer momento que se fizer necessário, ocasionando na disponibilidade de acesso a qualquer um dos espaços criados e a projeções estabelecidas. Isso porque, embora sejam inéditas, as mesclas emergem de conhecimentos previamente armazenados, tais como os *modelos cognitivos idealizados e frames*, e uma vez constituídas, podem servir de *inputs* para outras redes de integração conceptual.

Nas palavras de Fauconnier e Turner, “mesclar não é algo que fazemos além de viver no mundo; é o nosso meio de vida no mundo. Viver no mundo humano é ‘viver na mescla’ ou ainda, viver em muitas mesclas coordenadas” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 390). Não há como

fugir desse aspecto imaginativo distintivamente humano. As experiências pelas quais perpassam o corpo em suas atividades individuais e coletivas no âmbito social são viabilizadoras de um sistema conceptual criativo, cujas integrações se mostram de forma poderosa e complexa.

Pelo exposto, considerando-se as integrações utilizadas no cotidiano, percebe-se que domínios de conhecimento, inclusive domínios de diferentes matizes, podem se integrar em função da criação de novos significados, conservando sempre alguma herança dos *inputs* originários, como será tratado por esta pesquisa.

3. Piadas numa visão cognitiva

Esta seção destina-se à análise dos nomes dados aos órgãos sexuais concernentes à vulva e ao pênis. Selecionamos duas piadas via ferramenta *Google*, cujo endereço para um possível acesso encontra-se disponível nos rodapés das páginas. Optamos por piadas que não fizessem menção direta aos órgãos a partir da terminologia técnica. Os títulos foram preservados. Porém, para que não haja a necessidade de repeti-los na análise, serão referenciados por letras maiúsculas.

3.1. A Aranha – Joãozinho¹²⁰

Um dia, Joãozinho pediu pra tomar banho com a mãe e aí a mãe tirou a roupa e Joãozinho olhou assustado para ela e perguntou:

– Nossa, mãe, o que é isso no meio da sua perna?

A mãe nervosa respondeu:

– É a aranha da mamãe.

No outro dia a mãe tinha se depilado e Joãozinho perguntou:

– Cadê a sua aranha mamãe?

– Fugiu Joãozinho

Então Joãozinho foi pra escola, mas a sua professora foi sem calcinha. Quando Joãozinho foi pegar o seu lápis no chão, viu e falou agarrando:

– Dá a aranha da mamãe!

¹²⁰ Disponível em <http://www.sergeicartoons.com/a_aranha_32837.htm>

A piada (A) evidencia o órgão genital feminino. Sabe-se que, culturalmente, a referência a partir do nome “aranha” se presta para designar a vulva em determinados contextos, tais qual o da piada supracitada. Uma possível indagação para essa integração emerge quando questionamos o que leva a conceptualização de expressões tão distintas a um único enquadramento e de forma criativa.

Para compor a resposta, é necessário explorar o caminho mental percorrido, em que necessariamente o conhecimento armazenado na memória de trabalho é acionado. Além disso, a própria piada recorre a partes do corpo humano para sinalizar a referência com a qual iremos discutir, em termos de integração. Quando Joãozinho pergunta o que a mãe portava no meio de suas pernas, não é difícil inferir que seja o seu órgão genital. O principal mecanismo para inferência do que isso se trata advém da compreensão anatômica do corpo humano, já que o leitor sabe o que uma pessoa porta entre as pernas: sua genitalia.

A experiência corpórea também é crucial para o entendimento de que a depilação citada na piada, ainda que não explícita em qual parte do corpo ocorreu, sugere que tenha sido na vulva, uma vez que a ‘aranha’ já não se encontrava entre as pernas da mãe. Ademais, a ausência de uma calcinha, indumentária voltada para o público feminino, por parte da professora e a conseguinte descoberta da localização da ‘aranha’ entre as suas pernas, é determinante para se concluir do que se trata a ‘aranha’ citada: do órgão sexual feminino.

Mesmo com todas as pistas circunstanciais e o acionamento das experiências com o corpo, ainda permanece a reflexão: quais são os aspectos perceptuais que legitimam a integração de dois elementos distintos e que subsistem, cada qual em locais e situações tão conflitantes?

Para estruturar a alusão ao órgão em questão, recorreremos à metáfora conceptual **ORGÃO SEXUAL FEMININO SÃO ANIMAIS COM FORMATOS ARREDONDADOS E PELUDOS**, que projeta os domínios entre a vulva e o animal e que, por tornar essa informação disponível, é o que se encontra no Espaço Genérico da rede de integração. O domínio-fonte **ANIMAIS COM FORMATOS ARREDONDADOS E PELUDOS** é integrado às experiências relacionadas ao domínio-alvo **ORGÃO SEXUAL FEMININO**. Isso significa que há uma utilização da designação dada ao animal aranha para referir à vulva. O alvo é a nomenclatura dada à parte genital feminina, mas a expressão linguística utilizada é feita a partir do nome de um animal.

O *input 1* é composto por elementos que constituem o *frame* relativo ao animal. Já o *Input 2* é composto por itens que constituem o *frame* relativo ao órgão. As projeções estabelecem-se principalmente em relação aos formatos de ambos os elementos, levando as características que se assemelham em termos de moldes a serem projetadas no Espaço-Mescla. As projeções seletivas dos espaços de entrada jogam para o espaço-mescla uma informação nova que valida a integração de dois domínios aparentemente distintos.

A rede de integração que representa esse processo de mesclagem conceptual na utilização do nome “aranha” para designar a vulva é apresentada na Fig. 1:

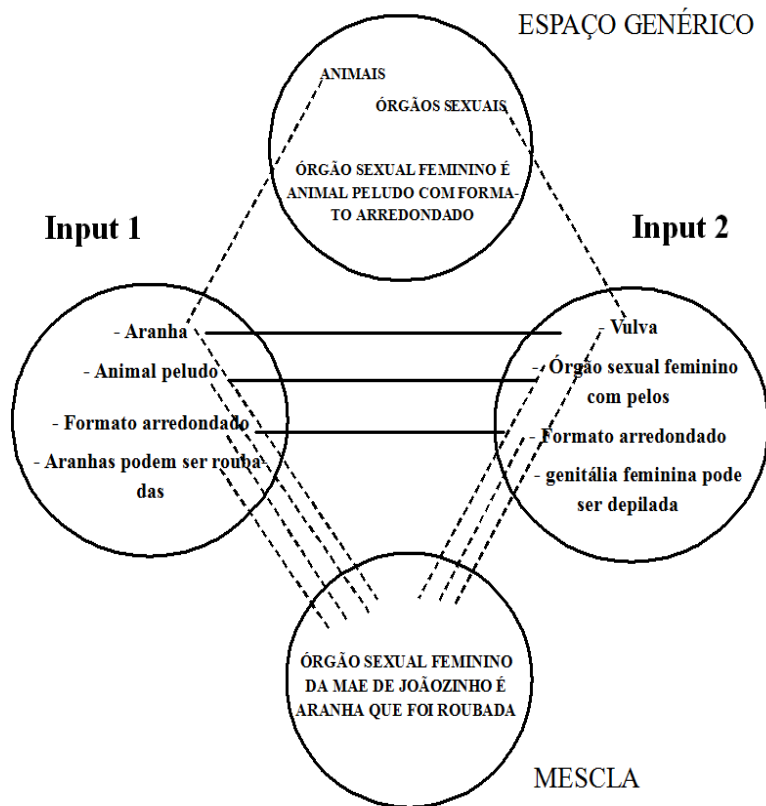


Fig. 1 – Rede de Integração Conceptual: Piada A.

Cabe ressaltar que essas relações entre os conceitos são determinantes para a emergência da mescla, comprimida a partir das projeções seletivas dos *Inputs*. A compreensão dessas relações conceptuais é conhecida como *Relação Vital*. Nas palavras de Oliveira, trata-se da “(...) união entre elementos e propriedades de contrapartes, de modo a possibilitar a compreensão numa escala humana, ou seja, de forma otimizada e imaginativa” (2012, p. 25).

A análise da piada (A) aponta para as seguintes relações vitais:

- (a) Representação –
A aranha como elemento que representa a vulva;
- (b) Mudança –
Na percepção de Joãozinho, a aranha da mãe muda de posição em relação à aranha da professora;
- (c) Identidade –
Joãozinho comprime as duas supostas aranhas como se ambas fossem o mesmo animal;
- (d) Causa e Efeito –
A depilação da mãe de Joãozinho e seu argumento de que ela fugiu fizeram com que achasse que a aranha da professora fosse a aranha de sua mãe;
- (e) Propriedade –
Os pelos e a ausência deles como propriedades, respectivamente, da presença e da ausência da suposta ‘aranha’;
- (f) Similaridade –
O formato e os pelos da vulva e da aranha como fatores semelhantes.

Passa-se, em seguida, à análise da segunda piada:

3.2. Piadas do pau¹²¹

Indícios de que Marta Suplicy foi um #pau em outras vidas:

– Ela diz: “Relaxa e goza”

¹²¹ @piadasdopau, 11 de out de 2009

A piada (B), apesar de ser curta, demanda de um processo complexo de mesclagem conceptual. Primeiro porque é preciso saber quem é Marta Suplicy, em qual contexto a respectiva frase foi proferida e qual é a função dessa sentença para o desenvolvimento do humor, a saber, por qual razão ela foi um ‘pau’ em outras vidas.

Para fins de esclarecimento, a frase foi declarada em 2007, após o lançamento de Plano Nacional do Turismo, quando ocorria uma crise nos aeroportos. Marta Suplicy, além de sexóloga por formação, na época, era ministra do Turismo e justificou a sua declaração com uma alusão ao prazer com o qual os consumidores usufruiriam dos aeroportos após o investimento de mais de R\$ 900 milhões no turismo.

Isoladamente, a palavra ‘pau’ pode remeter a diversas situações, sem necessariamente se referir ao órgão sexual masculino. Apenas no momento em que há a declaração ‘Relaxa e goza’ é que o *frame* de órgão sexual masculino é acionado e a palavra ‘pau’ assume esse papel de quem desempenha a função dessa genitália.

A metáfora conceptual que estrutura essa expressão linguística e que ocupa o lugar no Espaço Base é ORGÃO SEXUAL MASCULINO SÃO OBJETOS ERETOS, uma vez que essa configuração verticalizada parece se integrar ao órgão em questão. O falante se utiliza de formatos eretos (domínio-fonte) para designar o pênis (domínio-alvo).

O *Input 1* contém o *frame* relativo ao pau como material extraído da árvore, ao passo que o *Input 2* refere-se ao *frame* de órgão sexual masculino. As características concernentes ao formato ereto são projetadas para o Espaço-Mescla, cuja informação ali projetada viabiliza o entendimento da palavra pau em termos de pênis.

A rede de integração que representa esse processo de mesclagem que valida o entendimento de que “pau” remete ao pênis na piada (B) é apresentada na Fig. 2, abaixo.

Como dito anteriormente, uma vez que a mescla se constitui e se armazena cognitivamente via *modelos cognitivos idealizados* ou *frames*, esta pode servir como *input* para outras redes de integração conceptual. Nesse caso, para o entendimento da piada (B), cujo contexto legitima o nome “pau” como designação ao pênis, ocorre um processo de interligação entre os espaços postulados na Fig. 3. abaixo.

ESPAÇO GENÉRICO

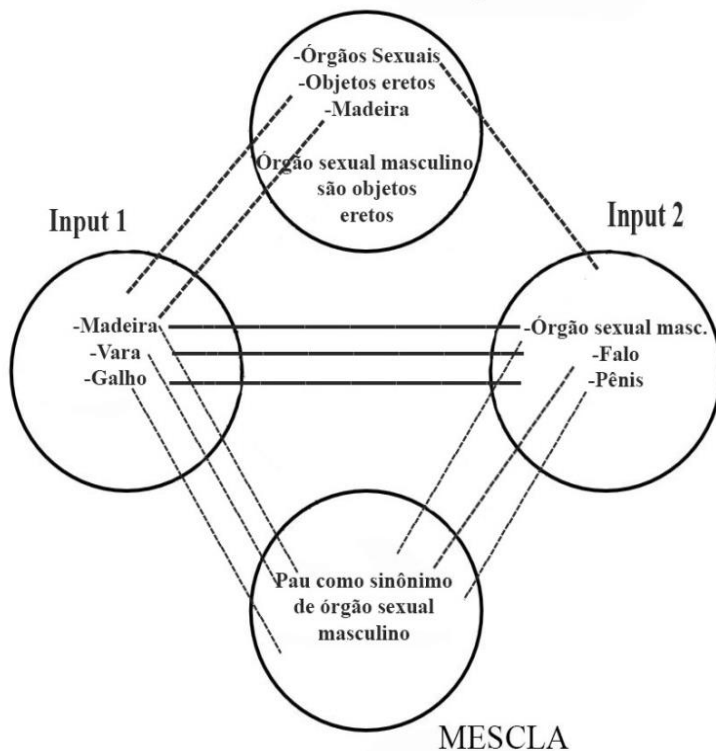


Fig. 2 – Rede de Integração Conceptual: Piada B

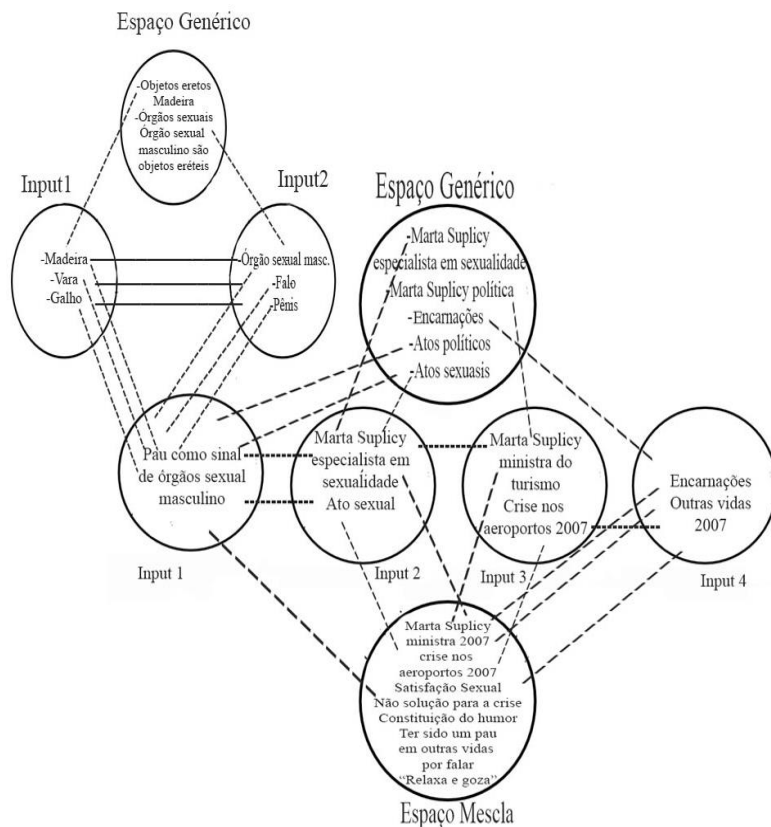


Fig. 3 – Rede de Integração Conceptual: Megablend Piada B

De acordo com a análise da piada, conclui-se que nela estão presentes as seguintes relações vitais:

- (a) Representação – o pau representa um pênis e também representa a ministra do Turismo, Marta Suplicy;
- (b) Papel Valor – Marta Suplicy na qualidade de Ministra do Turismo e Sexóloga por formação (o que a coloca na posição de um pau-pênis em outras vidas);
- (c) Identidade – o mesmo ente em encarnações diferentes (uma pessoa e um pau). Há aí uma alteração na identidade, embora se trate da mesma pessoa/entidade;

- (d) Tempo – a mesma pessoa/entidade, mas em tempos diferentes: Marta Suplicy no ano de 2007, encarnada em uma pessoa, ministra do Turismo e sexóloga por formação; e um pau, encarnado em outras vidas;
- (e) Causa e Efeito – Marta diz para o povo “relaxa e goza” e, por isso, há indícios de que ela tenha sido um pau (pênis) em outras vidas.

Visto isso, concluímos que todo esse processo imaginativo na criação de novos significados se deve em grande parte à integração conceitual e à sua ampla aplicação em outros propósitos, dentre os quais, as metáforas conceituais, bem convencionais na nossa cultura, ÓRGÃOS SEXUAIS SÃO OBJETOS e ÓRGÃOS SEXUAIS SÃO ANIMAIS, retomadas em piadas para criar humor. Tais metáforas são instâncias de metáforas mais gerais presentes em várias formas convencionais de pensar: PESSOAS SÃO OBJETOS e PESSOAS SÃO ANIMAIS.

4. Considerações finais

Buscamos demonstrar, à luz das teorias da metáfora conceitual e da teoria da integração conceitual, o processo de mesclagem envolvido em piadas que se utilizam de uma nomenclatura popular dada aos órgãos sexuais, limitando-se às partes concernentes à vulva e ao pênis.

Para tanto, selecionamos duas piadas via ferramenta Google que contivessem referências às partes genitais em questão, sem que houvesse a citação direta dos nomes a partir da terminologia técnica (vulva e pênis). Assim, foram analisadas as menções de “aranha” e “pau” como designações à vulva e ao pênis, respectivamente.

As metáforas conceituais que estruturam as piadas analisadas foram, respectivamente, ÓRGÃO SEXUAL FEMININO É ANIMAL PELUDO COM FORMATO ARREDONDADO e ÓRGÃO SEXUAL MASCULINO SÃO OBJETOS ERETOS, o que evidencia uma organização do pensamento e uma capacidade para conceptualizar um domínio específico em termos de outro domínio, sem que a compreensão daquele enunciado se comprometa.

Dessa forma, demonstraram-se as conexões estabelecidas entre os espaços mentais a partir de redes de integração conceitual, em que foi possível atestar o processo imaginativo que legitima a criação de novos

significados. Os *inputs*, ainda que estruturados por *frames* e *modelos cognitivos idealizados* distintos, propiciam o surgimento de uma estrutura emergente no espaço-mescla. As características novas e próprias imputadas na mescla não anulam aquelas que a precederam a partir das projeções. Antes, as informações precedentes encontram-se disponíveis a qualquer momento.

Uma vez criada, a mescla pode ser armazenada, modificada, pode servir de *input* para novas projeções e para o surgimento de novas redes de integração conceptual. Tudo isso faz parte de um processo mental dinâmico, poderoso e complexo, tal como se pretendeu demonstrar com esta análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSCARELLI, C. V. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 2, p. 291-303, 2005.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think: Conceptual Blending. Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- FERRARI, L. V. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- OLIVEIRA, Antônio Marcos Vieira de. *Ditos populares em músicas do cancionário popular: uma abordagem cognitiva*. 2012. Dissertação (de Mestrado). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Instituto de Letras, Rio de Janeiro.1082